Наукові перспективи
Видавнича група



ВІСНИК науки та освіти

ISSN 2786-6165 (online)

Bulletin of Science and Education

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

№ 4(34) 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 № 4(34) 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 № 4(34) 2025

Kiev – 2025

ISSN 2786-6165 Online

УДК 001.32:1 /3](477)(02)

DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)

«Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)»: журнал. 2025. № 4(34) 2025. С. 2223

Рекомендовано до видавництва Всеукраїнською Асамблеєю докторів наук з державного управління (Рішення від 01.05.2025, № 10/4-25)

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 філологічнихнаук, 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 унівеитету 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 редакії. 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) №4(34)2025

ЗМІСТ

СЕРІЯ «ФІЛОЛОГІЯ»

Anataichuk I.M., Zabrudska L.M., Sazonova V.S. 25
A COMPETENCY-BASED APPROACH TO DEVELOPING STUDENTS' LISTENING AND READING SKILLS WHILE FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Anisimova A.I., Kolisnychenko T.V. 40
STRUCTURAL METAPHORS IN COGNITIVE LINGUISTICS

Bovkunova O.V. 51
AMERICAN AND AUSTRALIAN VOCABULARY UNITS IN ENGLISH COLLOQUIAL SPEECH

Bovkunova O.V. 65
TOPONYMIC NOMINATIONS IN THE ENGLISH-SPEAKING PROVINCES OF CANADA AS A REFLECTION OF THE LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD OF CANADIANS

Dubrova O.V., Khalabuzar O.A., Shkola I.V. 78
DIGITAL TOOLS FOR IMPROVING PHONETIC SKILLS IN ENGLISH: CRITICAL ANALYSIS AND METHODOLOGY OF USE

Hurko O.V., Novikova O.V. 92
ACADEMIC WRITING FOR HIGHER EDUCATION STUDENTS IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION: CHALLENGES AND PROSPECTS

Koval N., Blaguta O. 105
PRAGMATIC DIMENSIONS OF TOURISM TERMINOLOGY: CROSS-CULTURAL ANALYSIS OF ETHNOSPECIFIC REALITY TERMS IN TOURIST DISCOURSE

Kovalenko I.M., Mykhailova A.S., Oleshkevich I.P. 117
THE ENGLISH LANGUAGE IDIOMS FUNCTIONING IN THE MASS-MEDIA DISCOURCE

Lukianenko N.M. 132
THE EVOLUTION OF FAMILY DYNAMICS IN CONTEMPORARY BRITISH LITERATURE: A STUDY OF IDENTITY CRISIS THROUGH DAVID NICHOLLS' US

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) № 4(34)2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

Matviienko L.H., Antoniuk M.A., Dedukhno A.V. 143
MILITARY METAPHOR IN TRANSLATION

Naboka O. 153
RHETORICAL STRATEGIES AND LINGUISTIC MECHANISMS IN PRESIDENTIAL DEBATE DISCOURSE

Ordynska I.Ya. 163
THE HISTORY OF THE TERM «COCKNEY» DEVELOPMENT IN THE ENGLISH-SPEAKING WORLD

Popova L.M., Serhiienko P.A. 171
THE PECULIARITIES OF TRANSLATION OF ZOOLOGICAL TERMINOLOGY FROM ENGLISH INTO UKRAINIAN (BASED ON DAVID ATTENBOROUGH'S DOCUMENTARIES)

Pryma V.V., Soshko O.H. 184
TOURISM DISCOURSE IN CROSS-CULTURAL COMMUNICATION

Shevelova-Harkusha N. 192
LANGUAGE LEARNING AND THE CASE STUDY METHOD. GENERAL GUIDELINES AND RECOMMENDATIONS

Авксентьєва Г.А. 201
УКРАЇНСЬКА ЛІТЕРАТУРА ПІД ЧАС ВІЙНИ: НОВІ ГОЛОСИ ТА ТЕМИ

Акульшина Н., Кісенко В. 219
СТИЛІСТИЧНІ ТА ЛЕКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІДІОСТИЛЮ МОХАММАДА АЛІ ДЖАМАЛЬ-ЗАДЕ (на прикладі новели «فارسی شکر است»)

Александрович Т.З. 231
ОСОБИСТІСНЕ СПРЯМУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЯК ВИМОГА ЧАСУ (НА МАТЕРІАЛІ ЗАНЯТЬ ІЗ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В КОЛЕДЖІ)

Байтерякова Н.Ю., Байтеряков О.З. 242
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВІДОБРАЖЕННЯ СВІТОСПРИЙНЯТТЯ І СПОСОБУ ЖИТТЯ ВІКІНГІВ У СЕРІАЛІ «THE VIKINGS»

Баранник О.Ю., Ільченко І.І. 255
СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ В РОЗВИТКУ МОРФОЛОГІЧНОЇ СИСТЕМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Бірюкова Д.В., Мочалова Н.С., Шовкопляс Ю.О. 265
ВИКОРИСТАННЯ ДІАЛЕКТОЛОГІЧНИХ ДАНИХ У ВИВЧЕННІ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЇ

Валуєва Н.М. 284
ЗАГАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ НАУКОВО-ТЕХНІЧНИХ ТЕКСТІВ ТА ПРОБЛЕМИ ЇХ ПЕРЕКЛАДУ

Вискушенко С.А. 294
ПЕРЕКЛАД ЄВРОПЕЙСЬКИХ НОРМАТИВНИХ ДОКУМЕНТІВ: ПРОБЛЕМИ ТА ШЛЯХИ ЇХ ВИРІШЕННЯ

Відімська К.І., Тарасюк Ю.М., Шаглі Г.І. 305
ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВСТВО ТУРЕЧЧИНИ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ: СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ДИСЦИПЛІНИ

Война М.О., Кокинда Т.Р. 321
СТРАТЕГІЇ ПЕРЕКЛАДУ МЕТАФОРИЧНИХ НОМІНАЦІЙ У КИТАЙСЬКІЙ ГАСТРОНОМІЇ

Воробей О.С., Куций О.В. 332
ЕВОЛЮЦІЯ ЖАНРУ НАУКОВОЇ ФАНТАСТИКИ У КИТАЙСЬКОМУ ЛІТЕРАТУРНОМУ ПРОСТОРІ

Гарасим Т.О., Білик О.О., Пуга О.О. 346
ФІЛЬМОНІМИ ЯК ЛІНГВОКУЛЬТУРНІ СУБСТРАТИ У МУЛЬТИПЛІКАЦІЙНОМУ КІНОДИСКУРСІ

Гейко Т.М. 357
СОЦМЕРЕЖІ У КОМУНІКАТИВНОМУ ВИМІРІ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ: ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНИЙ ТА ДИСКУРСИВНИЙ АСПЕКТИ

Гладченко А.М. 371
МОВНИЙ ВПЛИВ У МЕДІАПРОСТОРІ

Горда О.М., Трумко О.М. 381
ПРОБЛЕМИ СЕРТИФІКАЦІЇ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ ДЛЯ ДІТЕЙ: СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ

Демська О.М. 393
МОВНО-КОМУНІКАТИВНА СТРАТЕГІЯ ЛЕСІ УКРАЇНКИ: НЕКОЛОНІАЛЬНА МОДЕЛЬ КОЛОНІАЛЬНОГО ЧАСУ

Дзекун Ю.О., Павлик О.Б., Синьо В.В. 404
ЛІТЕРАТУРНИЙ ПЕРЕКЛАД ЯК ІНСТРУМЕНТ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ НА ПРИКЛАДІ ТВОРІВ НІМЕЦЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Діброва О.В., Кірічек І.Ю. 418
МОЛОДА УКРАЇНСЬКА ПОЕЗІЯ ЯК РЕАКЦІЯ НА ВОЄННУ АГРЕСІЮ: МІЛІТАРНЕ МОВОМИСЛЕННЯ

Довбищенко Ф.В. 429
НАРАТОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОЧИТАННЯ НОВЕЛИ ГІ ДЕ МОПАССАНА «ВОВК»

Зайцева Н.П., Пугач Ю.М., Мозгова Я.О. 441
РОЛЬ ЗАЙМЕННИКОВИХ СЛІВ У СЕМАНТИКО-СИНТАКСИЧНІЙ ТА ФОРМАЛЬНО-СИНТАКСИЧНІЙ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОСТОГО РЕЧЕННЯ

Ільченко І.І., Бережна М.В. 452
ВЛАСНА НАЗВА КРІЗЬ ПРИЗМУ ВІЙНИ

Казимір І.С., Мітроусова Т.В. 461
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФРАГМЕНТОВАНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Калініченко О.В., Половинко О.С., Скорбач Т.В. 476
СИМУЛЯЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ЇХ СПЕЦИФІКА ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

Кердівар Н.І., Швайка В. 485
ЖІНОЧА ІДЕНТИЧНІСТЬ МІЖ АВТЕНТИЧНІСТЮ ТА ІМІТАЦІЄЮ: ПСИХОЛОГІЧНА АМБІВАЛЕНТНІСТЬ ЖІНОЧИХ ОБРАЗІВ У РОМАНІ «ІМІТАЦІЯ» ЄВГЕНІЇ КОНОНЕНКО

Кичик В.А. 499
КЛАСИФІКАЦІЯ ХІМІЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ В КИТАЙСЬКІЙ МОВІ: СЕМАНТИЧНИЙ АНАЛІЗ

Кобзєва О.О., Жовнір О.М., Лазор Н.В. 516
ВПЛИВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА РОЗВИТОК МОВНОЇ КУЛЬТУРИ ТА ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВО В УКРАЇНІ

Лепетюк І.Г. 533
РОЛЬ ТА ЕВОЛЮЦІЯ УКРАЇНСЬКИХ ЛІНГВОКУЛЬТУРНИХ РЕПРЕЗЕНТАЦІЙ В РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКІЙ ВІЙНІ

Литвиненко В.Ю. 548
ВПЛИВ ДУАЛЬНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ, ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА ЯКІСТЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ З ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Литвинська Т.Ю. 558
ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ВІЙСЬКОВОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УКРАЇНСЬКОЮ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ВІЙНИ

Луціва Ж.Я. 571
РИТМІКО-ГРАФЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОЇ КИТАЙСЬКОЇ ПОЕЗІЇ ТА ЇХ ВІДТВОРЕННЯ В УКРАЇНСЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ

Молодцова В.В., Русаченко Н.П., Видайчук Т.Л. 582
ЛЕКСИЧНА КОГЕЗІЯ ТЕКСТУ: ЛІНГВІСТИЧНІ ТА ПРАГМАТИЧНІ АСПЕКТИ

Моторний О.А. 594
АНІМАЛІСТИЧНА СКЛАДОВА ДУХОВНОЇ ПОЕЗІЇ РОБЕРТА Б'ЄЛІКА ТА МАРТІНА ШТОРА

Овчаренко Л.М., Овчаренко В.П. 603
ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ УКРАЇНИ АНГЛОМОВНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ВИКОРИСТАННЯМ ЕЛЕМЕНТІВ СВІТОВОЇ НЕМАТЕРІАЛЬНОЇ КУЛЬТУРНОЇ СПАДЩИНИ

Павлик Н.В. 615
РОЛЬ ЦІННІСНИХ КОМПОНЕНТІВ У ФОРМУВАННІ МОВНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

Павлюк Н.Л. 631
ФЕНОМЕН ГРИ В ПОЕТИКАЛЬНІЙ ПАРАДИГМІ ПРОЗОВОГО ДИСКУРСУ ІРЕН РОЗДОБУДЬКО

Павлюк Н.Л., Москвичова О.О. 644
ФОЛЬКЛОРНО-ЕТНОГРАФІЧНІ МОТИВИ В ПОВІСТІ Г. КВІТКИ-ОСНОВ'ЯНЕНКА «КОНОТОПСЬКА ВІДЬМА»

Парубець З.М. 656
ДОСЛІДЖЕННЯ ФРАНЦУЗЬКОГО МОЛОДІЖНОГО МОВЛЕННЯ НА МАТЕРІАЛІ ПУБЛІКАЦІЙ У СУЧАСНИХ СОЦМЕРЕЖАХ

Приблуда Л.М. 668
МОЛОДІЖНИЙ СЛЕНГ ЯК ЛІНГВІСТИЧНЕ ЯВИЩЕ: ТЕОРЕТИЧНИЙ ОГЛЯД

Приходько В.Б., Кухарєва Д.Р., Пилипенко І.О. 677
КОГНІТИВНІ АСПЕКТИ ЗБЕРЕЖЕННЯ КУЛЬТУРНОГО КОДУ В АНГЛО-УКРАЇНСЬКОМУ ФРАЗЕОЛОГІЧНОМУ ПЕРЕКЛАДІ

Романюк О.Ю. 693
ЛОКАЛІЗАЦІЯ ВІЗУАЛЬНИХ ЕЛЕМЕНТІВ У АНІМАЦІЙНИХ ФІЛЬМАХ (НА ПРИКЛАДІ ФІЛЬМІВ СТУДІЇ PIXAR)

Самойленко Д.Р. 716
СОЦІОЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВІДОБРАЖЕННЯ ПОДІЙ В УКРАЇНІ В ПЕРІОД З 2022 ПО 2024 РІК У ФРАНЦУЗЬКИХ МЕДІА

Сергєєва Г.А. 731
«ОЦІНЮВАННЯ ДЛЯ НАВЧАННЯ» У ВИКЛАДАННІ КУРСУ ESP В УНІВЕРСИТЕТІ

Сивик О.А., Кирильчук О.Б., Бойко О.Ю. 744
ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНИХ ДОДАТКІВ ТА ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Скрипник Н.С. 754
ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМИ QUIZLET У ВИКЛАДАННІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ: ОСОБЛИВОСТІ, ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ

Струганець П.Б. 763
ДИСКРЕТНІСТЬ ЯК КАТЕГОРІЙНА ОЗНАКА СПОРТИВНОГО РЕПОРТАЖУ

Стрюк Н.В., Дудник С.А. 772
ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МОДАЛЬНИХ ДІЄСЛІВ НА ПОЗНАЧЕННЯ ЙМОВІРНОСТІ ДЛЯ ВИСВІТЛЕННЯ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ В АНГЛОМОВНОМУ ПУБЛІЦИСТИЧНОМУ ДИСКУРСІ (НА МАТЕРІАЛІ ВИДАННЯ «THE GUARDIAN»)

Тимченко О.В. 786
ОСОБЛИВОСТІ МОТИВУ ДОРОГИ В РОМАНІ РІКАРДО ГУЇРАЛЬДЕСА «ДОН СЕГУНДО СОМБРА»

Ткаченко А.А. 797
ЕТИМОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ НАЙМЕНУВАНЬ ЧЕСЬКИХ БРЕНДІВ

Фроленкова Н.О., Марєєва Т.В., Токарик Л.Б. 805
КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ

Холод І.В. 818
МОЖЛИВОСТІ CHATGPT У ДИДАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА-ФІЛОЛОГА

Хуртак І.В. 828
ЕВОЛЮЦІЯ ГРАМАТИЧНИХ СТРУКТУР У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ: ВІД СЕРЕДНЬОВЕРХНЬОНІМЕЦЬКОЇ ДО СУЧАСНОЇ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Чернієнко Г.В., Ковальчук В.А., Зубцова С.В. 837
ТРУДНОЩІ ПЕРЕКЛАДУ ФРАНКОМОВНИХ ТЕКСТІВ РІЗНИХ ЖАНРІВ В КОНКУРСНИХ СТУДЕНТСЬКИХ РОБОТАХ

Чорна В.Л., Логінова О.В. 864
МОДЕЛЮВАННЯ АВТЕНТИЧНОГО АНГЛОМОВНОГО СЕРЕДОВИЩА У НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ

Чорний І.В. 874
ПОКАЗ АГОНІЇ РАДЯНСЬКОЇ СИСТЕМИ В СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ РЕДРОДЕТЕКТИВІ

СЕРІЯ «ПЕДАГОГІКА»

Chaikovska O.V., Pochynok S.V. 888
REVIVAL OF UKRAINIAN FOLK SONG IN THE CONTEXT OF THE FORMATION OF NATIONAL CONSCIOUSNESS IN MODERN SOCIETY

Chornous V.P. 897
FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE PHARMACISTS IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

Dobryden O.V., Livenko A.I., Kravchenko V.Yu. 906
THE IMPACT OF TRADITIONS AND INNOVATIONS ON THE TRANSFORMATION OF HEALTH-PRESERVING PRACTICES WITHIN THE CONSUMER CULTURE OF UNIVERSITY STUDENTS

Hertsovska N.O., Raikhel A.M., Danyliuk V.O., Kobuta K. 914
RECONCEPTUALIZING ESL THROUGH STUDENT AGENCY, COACHING, MENTORSHIP, AND STUDENT-CENTERED LEARNING

Khvorostina Yu.V., Shamonia V.H., Semenikhina O.V. 932
THE CONNECTION BETWEEN THE STUDY OF MATHEMATICS AND PROGRAMMING THROUGH THE PRISM OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL RESEARCH

Popova L.M., Loboda O.V. 946
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR ORGANIZING ENGLISH LESSONS ACCORDING TO THE CONCEPT OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

Sushkevych O. 962
DEVELOPING STUDENTS' NATIONAL AND INTERCULTURAL COMPONENTS OF IDENTITY IN ENGLISH STUDIES: A COMPARATIVE CASE STUDY

Tsaryk O.M., Krychkivska O.V. 974
METHODS AND TECHNOLOGIES FOR DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE IN PHYSICAL EDUCATION STUDENTS

Адамчук Ю.Д., Тайбасаров О.В. 987
РОЛЬ ВИЩОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ ГРОМАДЯНИНА УКРАЇНИ

Басенко Р.О. 1003
ВІДОБРАЖЕННЯ ГУМАНІСТИЧНОЇ ІДЕЇ ЦІЛІСНОЇ ОСВІТИ ОСОБИСТОСТІ В РАННЬОМОДЕРНИХ ОСВІТНІХ КУРИКУЛУМАХ

Бачурін І.О. 1014
КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ ПСИХОЛОГІВ ДО НАДАННЯ ДОПОМОГИ ПОТЕРПІЛИМ ВІД ВІЙСЬКОВИХ КОНФЛІКТІВ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ І МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД

Бзовський Т.О. 1028
ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ТА МЕТОДИЧНА ПРОБЛЕМА

Бойко Я.А. 1042
КЛЮЧОВІ ФАКТОРИ ЕФЕКТИВНОГО ВИВЧЕННЯ ДРУГОЇ МОВИ ТА МОТИВАЦІЯ ЯК РУШІЙНА СИЛА ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Бондарчук В.В. 1056
МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ І ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ У СТУДІЇ АКТОРСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Бялик О.В., Калинюк О.М. 1068
ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Васильєв С.С. 1077
ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ВІТЧИЗНЯНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ТЕАТРАЛЬНОЇ ТА КІНООСВІТИ НАПЕРЕДОДНІ ПАНДЕМІЇ COVID-19: СПРИЯТЛИВІ ФАКТОРИ ТА ОБМЕЖЕННЯ

Височан Л.М. 1092
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ УЧИТЕЛІВ НУШ ДО ВИКЛАДАННЯ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ» У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Гагарін М.І., Ящук С.М., Васильєв Г.А. 1102
УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНИМ РОЗВИТКОМ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ У ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ СПОРТИВНОГО СПРЯМУВАННЯ

Гальчун Н.П. 1113
ЗМІСТОВА СКЛАДОВА ВИКЛАДАННЯ ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТА «АНГЛІЙСЬКА МОВА В ПРОФЕСІЙНІЙ КОМУНІКАЦІЇ» ЗДОБУВАЧАМ ВИЩОЇ МЕДСЕСТРИНСЬКОЇ ОСВІТИ

Гейченко К.І., Цупікова О.А. 1126
ІНТЕГРАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПРОЦЕС МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-НЕФІЛОЛОГІВ

Герасимків Ю.Л., Дубровий М.І. 1138
ТЕНДЕНЦІЇ В ДОСЛІДЖЕННІ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ: БІБЛІОМЕТРИЧНИЙ АНАЛІЗ

Гордій Н.М. 1149
ПІДГОТОВКА СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО НОВОЇ СОЦІАЛЬНОЇ ПОЗИЦІЇ «ШКОЛЯР»

Горожанкіна О.Ю. 1162
СОЦІАЛЬНА ІНТЕГРАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ: РОЛЬ ІНКЛЮЗИВНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Готич М.І., Ткач У.Р. 1176
СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПОШИРЕННЯ ФІНАНСОВИХ ЗНАНЬ ДЛЯ НАСЕЛЕННЯ

Григор'єва Н.А. 1185
РЕАЛЬНІСТЬ ПРОТИ ФАНТАЗІЇ: ХУДОЖНЬО-МОВЛЕННЄВИЙ РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНИКІВ У КОНЦЕПЦІЇ М. МОНТЕССОРІ

Денисенко Н.Г., Северіна Л.Є., Тарасюк В.Й., Курчаба О.Є. 1195
МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНІКИ БЕЗПЕКИ ЧЕРЕЗ ТРАДИЦІЙНІ ТА ІННОВАЦІЙНІ ВИДИ СПОРТУ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ

Дубасенюк О.А., Сидорчук Н.Г., Вознюк О.В. 1215
АКМЕОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Єфименко Л.М. 1229
ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ ДО НАВЧАННЯ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Залібовська-Ільніцька З.В. 1240
СОЦІАЛЬНІ АСПЕКТИ СУПРОВОДЖЕННЯ УКРАЇНСЬКИХ ДІТЕЙ НА ВІДПОЧИНОК ТА ОЗДОРОВЛЕННЯ ЗА КОРДОН В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Зубалій А.О. 1252
ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ІНТЕГРАЦІЇ ХУДОЖНЬО-ПРОДУКТИВНОЇ ТА ТЕАТРАЛЬНО–ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Канішевська Л.В. 1262
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ АКТИВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Коваль Т.В. 1273
ВТІЛЕННЯ ІДЕЙ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА ТА ГЕТЕРОГЕННОСТІ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У КОРОЛІВСТВІ НОРВЕГІЯ: З ДОСВІДУ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ УКРАЇНСЬКИХ СТУДЕНТІВ

Конопацька Л.С., Власенко Р.П. 1285
ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГЕОГРАФІЇ

Концевой А.Л., Концевой С.А. 1300
МЕТОДОЛОГІЯ КІНЕТИЧНИХ РОЗРАХУНКІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ЗАГАЛЬНОЇ ХІМІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ

Кравченко Ю.В., Гнатенко С.А. 1311
ІНТЕРНЕТ-КОНТЕНТ У ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Крамар Д.С. 1322
ФОРМУВАННЯ ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ УКРАЇНИ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТ.)

Лебедь О.М., Лебедь Н.І. 1334
ІНТЕГРАЦІЯ ВІРТУАЛЬНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ЛАБОРАТОРНИЙ ПРАКТИКУМ З ФІЗИКИ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Лисицький М.Ю. 1343
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Лунков О.М. 1358
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Ляхович Г.І., Самелюк М.В. 1372
ЄВРОПЕЙСЬКІ ПРАКТИКИ НАВЧАННЯ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ

Мазур О.О. 1382
МАРКЕТИНГОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ СФЕРИ

Максименко Н.Б., Салига Н.М., Єгорова І.В. 1391
МОДЕРНІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ФАХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Марусяк В.М. 1401
ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ФОРМУВАННЯ БІОЕТИЧНИХ ПОГЛЯДІВ СТУДЕНТІВ ВЕТЕРИНАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Матвійчук О.М., Ткаля І.А., Лєшньова Н.О. 1416
ДІАЛОГІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Махиня Т.А. 1429
ОСВІТНІ ПОТРЕБИ ТА ОЧІКУВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ «УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ»

Медведєва М.О., Миколайко В.В. 1445
МЕТАВСЕСВІТ І ЙОГО МІСЦЕ У ФОРМУВАННІ ЦИФРОВОЇ ГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ

Мотуз Т.В., Саєнко О.В. 1463
ПРОЄКТНО-ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: ГЕНЕЗА ТА СУЧАСНІ ОСВІТНІ ПРАКТИКИ

Мотуз Т.В., Саєнко О.В., Пасічник Л.В. 1473
ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ І МЕТОДИЧНІ ОРІЄНТИРИ

Нагірний В.В. 1485
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРАЦІЇ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСОБУ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ У ГАЛУЗІ ПРАВА

Нагорна Г.О. 1498
ДОСЛІДНИЦЬКІ УМІННЯ В СИСТЕМІ ВІДНОШЕНЬ ЦІЛІСНОГО ПРОЦЕСУ МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Новописьменний А.М. 1507
ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ ДО РОБОТИ В ДИТЯЧО-ЮНАЦЬКИХ СПОРТИВНИХ ШКОЛАХ ІЗ ПАУРЛІФТИНГУ

Новописьменний С., Биковець О. 1518
НОВІТНІ ТРЕНДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНІЧНИХ ЗАСОБІВ РЕАБІЛІТАЦІЇ В УНІВЕРСИТЕТСЬКЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ

Пасько О.М., Гервас О.Г., Кошіль К.С. 1531
ДИЗАЙН КНИГИ ЯК СКЛАДОВА ГРАФІЧНОГО ДИЗАЙНУ В ОСВІТНЬОМУ КОНТЕКСТІ: ПРОЄКТУВАННЯ, КОНЦЕПЦІЯ ТА ВІЗУАЛЬНА КОМУНІКАЦІЯ

Полковніков Я.О. 1541
ЄТИЧНИЙ КОМПОНЕНТ ЯК КЛЮЧОВИЙ В СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ-СТОМАТОЛОГІВ

Пономаренко О.В., Смелянська В.В., Тезікова С.В. 1557
ВЗАЄМОДІЯ МІЖ СТУДЕНТАМИ В АСИНХРОННИХ ОНЛАЙН-КУРСАХ: ФАКТОР МОТИВАЦІЇ ЧИ ЗАЙВА ОПЦІЯ?

Потапчук Т.В., Романова В.І., Кравчук Я.І. 1570
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЛОГІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВКИ

Пшенична О.О. 1583
СУЧАСНІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН НА КАФЕДРІ ПРИКОРДОННОГО КОНТРОЛЮ: ІННОВАЦІЇ ТА ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД

Радул В.В., Радул О.С., Балануца О.О. 1591
КУЛЬТУРА ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Сахненко А.В. 1604
РОЛЬ АКМЕОЛОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Семенюк С.В. 1614
ПОНЯТТЯ КУЛЬТУРНОГО РОЗМАЇТТЯ В УКРАЇНСЬКОМУ ТА КАНАДСЬКОМУ ДИСКУРСАХ

Симон Є.П. 1626
ЕТИЧНІ ВИКЛИКИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕРСОНАЛІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ НА ОСНОВІ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Сирцова О.М., Дашко М.В. 1640
ЦИФРОВА КОМУНІКАЦІЯ ЯК МОТИВАТОР ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА: ПЕРЕВАГИ ТА ВИКЛИКИ

Сіненко Д.В., Онипченко П.М., Громико О.В. 1656
ТРЕНАЖЕРНА ПІДГОТОВКА, ЯК ПЕДАГОГІЧНА СКЛАДОВА, В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ-ЛЬОТЧИКІВ

Снітовська О.Й. 1667
РЕЦЕПЦІЯ ПРОБЛЕМИ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНСКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ КОМПАРАТИВІСТИЦІ

Соболєв Д.О. 1679
ДОСЛІДЖЕННЯ ЗМІСТУ ГЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Совгіра С.В., Кочубей О.В., Душечкіна Н.Ю. 1691
ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ В АСПЕКТІ ІННОВАЦІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Стрілець В.В. 1700
МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПИСЬМОВОМУ НАУКОВО-ТЕХНІЧНОМУ ПЕРЕКЛАДІ

Тернавська Т.А. 1713
ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ

Фатьянова Т.О. 1723
ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МЕДІАОСВІТИ

Христова Т.Є., Проценко А.А., Сопотницька О.В., Непша О.В., Суханова Г.П. 1733
ОРГАНІЗАЦІЯ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З ХОРТИНГУ

Цалапова О.М. 1747
РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗА ДОПОМОГОЮ МЕТОДУ «ТРЬОХ СТІЛЬЦІВ» НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

Чайковський П.О. 1757
АКТУАЛІЗАЦІЯ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В УПРАВЛІННІ ОСВІТОЮ У КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Черновол О.Г. 1770
ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ВІЗУАЛЬНИХ ЗАСОБІВ У ВИКЛАДАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Чичук А.П., Біда О.А., Кучай Т.П., Чопак Є.В., Йокоб А.П. 1783
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Шарова Т.М., Землянська А.В. 1794
ФІЛОСОФСЬКЕ ОСМИСЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗУМІННЯ МОВИ ШТУЧНИМ ІНТЕЛЕКТОМ

Шемчук В.А. 1805
ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗАПАСУ: СИСТЕМАТИЗАЦІЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ

Шинкарук О.В. 1825
МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТІВ НАУК ПРО ЖИТТЯ

Шинкарук В.Д., Чередник Л.М., Ці Кунь 1837
ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У ЗДОБУВАЧІВ ЗВО

Юнда В.В. 1848
ДЕЯКІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ХОРОВИХ НАВИЧОК ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НА ЗАНЯТТЯХ ХОРУ

Ярова О.А., Скасків Л.В., Кострица Б.І. 1858
ПАРАДОКСИ ТЕОРІЇ ЙМОВІРНОСТЕЙ

Ящук Б.В. 1868
ІДЕЇ ДЕМОКРАТИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНСЬКІЙ СУСПІЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

СЕРІЯ «ІСТОРІЯ ТА АРХЕОЛОГІЯ»

Lazurko L.M., Menko V.I. 1881
UKRAINE IN THE WORLDVIEW COORDINATES OF FRANCISEK RAWITA- GAWROŃSKI

Дем'янчук А.Л. 1891
КАТЕДРАЛЬНІ СОБОРИ РИМО-КАТОЛИЦЬКОЇ ЦЕРКВИ В УКРАЇНІ: ІСТОРИЧНИЙ ОГЛЯД

Довгорук Ю.О. 1913
ВИПРОБУВАЛЬНІ СТАНЦІЇ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКИХ МАШИН ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ СТРАТЕГІЇ В АГРАРНІЙ ГАЛУЗІ УКРАЇНИ

Донченко С.П. 1929
ЄВРОПЕЙСЬКЕ МИНУЛЕ І СУЧАСНЕ УКРАЇНИ

Зелений В.І., Донченко С.П., Цихуляк І.М. 1944
ТРАНСФОРМАЦІЙНА СИЛА ВІЙНИ: ІСТОРИКО-ФІЛОСОФСЬКИЙ АНАЛІЗ КОНФЛІКТІВ НОВІТНЬОГО ЧАСУ

Кліш А.Б. 1966
ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ В ТЕРНОПІЛЬСЬКІЙ ОБЛАСТІ: ОСОБЛИВОСТІ ТА СПЕЦИФІКА (1973-1975 РР.)

Коваль І.А. 1980
СОЦІАЛІСТИЧНИЙ РЕАЛІЗМ ЯК РАДЯНСЬКИЙ МОДЕРНІЗМ (1932-1939 РР.): PRO ET CONTRA

Кушнір В.Г. 1992
ДО ПИТАННЯ ІСТОРІЇ АРХЕОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ СЕРЕДНЬОВІЧНИХ КОЧОВИКІВ В ПІВНІЧНО-ЗАХІДНОМУ ПРИЧОРНОМОР'Ї

Левченко І.М., Топчій О.С. 2003
ІСТОРІЯ СІЛЬСЬКОЇ ІНТЕЛІГЕНЦІЇ ЧЕРНІГІВЩИНИ 1920-Х - ПОЧАТКУ 1930-Х: ІСТОРІОГРАФІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ

Лозинський Р.М. 2015
КАФЕДРА ПРИРОДНИЧОЇ ІСТОРІЇ, ФІЗИЧНОЇ ГЕОГРАФІЇ, ТЕХНОЛОГІЇ І РІЛЬНИЦТВА У ЛЬВІВСЬКОМУ ЙОСИФІНСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ В 1784–1805 РР.

Лопух К.В. 2034
ІСТОРІЯ ЕКОНОМІЧНОЇ ДУМКИ В СУЧАСНОМУ АКАДЕМІЧНОМУ ДИСКУРСІ: ІСТОРІОГРАФІЧНИЙ АНАЛІЗ

Опря І.А., Опря Б.О. 2044
ЕСТЕТИКА СХОДУ У ФЛОРЕНТІЙСЬКОМУ РЕНЕСАНСІ: УЯВЛЕННЯ ПРО ЕКЗОТИЧНЕ ЯК ТУРИСТИЧНИЙ ЧИННИК

Петришин О.Я. 2057
МІГРАЦІЯ З КРАЇН ТРЕТЬОГО СВІТУ ДО ЄВРОПИ: ПРИЧИНИ ТА ФОРМУВАННЯ ЗАХИСНИХ МЕХАНІЗМІВ

Позднякова І.С. 2069
ДЖАЗОВИЙ МУЗИКАНТ ЕДДІ РОЗНЕР: КУЛЬТУРНО-ПОЛІТИЧНИЙ ВИМІР БІОГРАФІЇ

Прокопчук В.С., Гриценко А.П., Крижанівський В.М. 2078
ДОСЛІДЖЕННЯ ІСТОРІЇ ФІНАНСІВ УКРАЇНСЬКОЇ КОЗАЦЬКОЇ ДЕРЖАВИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XVII – ПОЧАТКУ XVIII СТ. ЗА СКАРБОВИМ МАТЕРІАЛОМ СІВЕРЩИНИ

Сидорук С.А., Приходько С.В. 2090
ДОПОМОГА РОДИНАМ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ З ПОДІЛЬСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ ПІД ЧАС КРИМСЬКОЇ ВІЙНИ: ПОЗИЦІЯ МІСЦЕВОГО ДВОРЯНСТВА

Соловей Г.М. 2100
АДМІНІСТРАТИВНА ПОЛІТИКА КЕРІВНИЦТВА ХАРКІВСЬКОГО ТЕХНОЛОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ В КОНТЕКСТІ ВЗАЄМОДІЇ З ПРОФЕСОРОМ В.І. АЛЬБІЦЬКИМ

Стельмах С.П., Розумюк В.М. 2118
РЕПАТРІАЦІЯ ПОЛОНЕНИХ РОСІЯН З НІМЕЧЧИНИ ЯК КАТАЛІЗАТОР НІМЕЦЬКО-РАДЯНСЬКОГО ГЕОПОЛІТИЧНОГО ЗБЛИЖЕННЯ (1920-1922 рр.)

Сухацький Р.П. 2132
ПОСТАТЬ В'ЯЧЕСЛАВА ЛИПИНСЬКОГО ЯК ОСНОВОПОЛОЖНИКА УКРАЇНСЬКОГО КОНСЕРВАТИЗМУ

Тимошик М.М. 2145
ПОЛІТИКА НАГОРОД: СТРАТЕГІЇ ВИКОРИСТАННЯ НАГОРОД ДЛЯ ЗМІЦНЕННЯ ДВОСТОРОННІХ ТА БАГАТОСТОРОННІХ ВІДНОСИН

Чепіженко В.В. 2153
ДО ПИТАННЯ СПОТВОРЕННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ В АРХЕОЛОГІЇ: ІСТОРІОГРАФІЧНИЙ ОГЛЯД

СЕРІЯ «КУЛЬТУРА ТА МИСТЕЦТВО»

Zeng Jan 2160
CROSS-CULTURAL INTERACTION OF CHINESE STRINGED AND EUROPEAN INSTRUMENTS IN CONTEMPORARY MUSIC

Бренюк А.Г. 2170
ЄВРОПЕЙСЬКА СКУЛЬПТУРА XX СТОЛІТТЯ: ТЕНДЕНЦІЇ ІННОВАЦІЙ І ТРАНСФОРМАЦІЙ У КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРНИХ ТА СОЦІАЛЬНИХ ЗМІН

Добровольська Р.О., Остапчук Л.О., Лановенко Н.В., Басовська С.Ю. 2181
НАЦІОНАЛЬНА ВОКАЛЬНО-ХОРОВА ШКОЛА: ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ

Лук'яненко О.В., Майструк Н.М. 2198
МИСТЕЦТВОЗНАВЧИЙ АНАЛІЗ КНИЖКОВОЇ ІЛЮСТРАЦІЇ НА ВОЄННУ ТЕМАТИКУ У ФОРМУВАННІ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СПЕЦІАЛІСТА

СЕРІЯ «СОЦІОЛОГІЯ»

Біскуп В.С. 2213
ПАРАМЕТРИ СОЦІАЛЬНОЇ ЕКСКЛЮЗІЇ В УМОВАХ ВІЙНИ: УКРАЇНСЬКІ РЕАЛІЇ

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №4(34)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: комплексного історичного аналізу воєнних конфліктів XX та XXI ст., крізь призму їх трансформаційного потенціалу; реалізації соціолінгвістичних особливостей відображення подій в Україні (2022–2024 рр.) у французьких медіа; дослідження динаміки, тенденцій, характеру розвитку українського наукового дискурсу з проблем інтернаціоналізації вищої освіти та його змістової наповненості і країнознавчої спрямованості; висвітлення особливостей професійного розвитку тренерів-викладачів у позашкільних закладах спортивного спрямування, в сучасних умовах, де акцентується увага на необхідності ефективного управління даним процесом 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. 111’37

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-25-39

Anataichuk Inna Mykolaivna Senior Lecturer at the Department of Philology and Translation, Ukrainian State University of Chemical Technology, Dnipro, tel.: (066) 707-90-36, https//orcid.org/0000-0001-5264-1262

Zabrudska Liudmyla Mykolaivna Senior Lecturer at the Department of Philology and Translation, Ukrainian State University of Chemical Technology, Dnipro, tel.: (067) 717-46-14, https//orcid.org/0000-0001-5564-8638

Sazonova Viktoriia Serhiivna Senior Lecturer at the Department of Philology and Translation, Ukrainian State University of Chemical Technology, Dnipro, tel.: (096) 651-73-94, https//orcid.org/0000-0003-1332-6109

A COMPETENCY-BASED APPROACH TO DEVELOPING STUDENTS' LISTENING AND READING SKILLS WHILE FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Abstract. The competence-based approach to foreign language learning involves not only the development of linguistic knowledge (vocabulary, grammar, phonetics) but also the ability to use this knowledge effectively in real-life situations. This means that the primary focus is on the practical aspect of language proficiency, which ensures not only the acquisition of theoretical material but also the development of language skills, intercultural communication abilities, critical thinking, teamwork, and problem-solving competencies. A particular emphasis is placed on listening and reading skills, as they serve as the foundation for receiving, processing, and analyzing information and for the further development of other types of language activities such as speaking and writing.

The aim of this article is to define the main principles of the competence-based approach to developing students’ listening and reading skills and to identify the key challenges associated with its implementation in the educational process. The study analyzes both didactic and psychological aspects of language teaching

and explores effective strategies and methodologies that enhance active student participation. This approach transforms learning from passive knowledge absorption into an active process where students become full participants in communication and knowledge acquisition.

The competence-based approach is also closely linked to increased student motivation. Learners see the practical benefits of studying the language, as the acquired knowledge and skills enable them to navigate in a foreign-language environment, comprehend authentic texts, and participate in intercultural dialogue. The use of interactive teaching methods, authentic materials, and situational modeling creates favorable conditions for the effective development of listening and reading skills, as well as for the formation of key competencies required in modern society.

Keywords: competencies, communication, reading skills, listening skills, approach.

Анатайчук Інна Миколаївна старший викладач кафедри філології та перекладу, Український Державний Хіміко-технологічний Університет, м. Дніпро, тел.: (066) 707-90-36, https//orcid.org/0000-0001-5264-1262

Забрудська Людмила Миколаївна, старший викладач кафедри філології та перекладу, Український Державний Хіміко-технологічний Університет, м. Дніпро, тел.: (067) 717-46-14, https//orcid.org/0000-0001-5564-8638

Сазонова Вікторія Сергіївна старший викладач кафедри філології та перекладу, Український Державний Хіміко-технологічний Університет, м. Дніпро, тел.: (096) 651-73-94, https//orcid.org/0000-0003-1332-6109

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ У СТУДЕНТІВ НАВИЧОК АУДІЮВАННЯ ТА ЧИТАННЯ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Анотація. Компетентнісний підхід до вивчення іноземної мови передбачає розвиток не лише лінгвістичних знань (лексики, граматики, фонетики), а й формування здатності ефективно використовувати ці знання у реальних життєвих ситуаціях. Це означає, що основна увага приділяється практичному аспекту володіння мовою, який забезпечує не лише засвоєння теоретичного матеріалу, але й розвиток мовленнєвих навичок, здатності до міжкультурної комунікації, критичного мислення, уміння працювати в команді та вирішувати проблеми. Особливу роль у цьому процесі

відіграють навички аудіювання та читання, оскільки саме вони є базою для отримання, обробки та аналізу інформації, а також для подальшого формування інших видів мовленнєвої діяльності, зокрема говоріння та письма.

Мета статті – визначити основні принципи компетентнісного підходу до розвитку навичок аудіювання та читання у студентів, а також виявити ключові труднощі, що виникають під час його впровадження в освітній процес. У рамках дослідження аналізуються дидактичні та психологічні аспекти навчання, розглядаються ефективні стратегії та методики, які сприяють активному залученню студентів до навчального процесу. Такий підхід дає змогу перетворити навчання з пасивного засвоєння матеріалу на активну діяльність, у якій студенти стають повноцінними учасниками комунікації та здобувачами знань.

Компетентнісний підхід також тісно пов'язаний із підвищенням мотивації студентів. Вони бачать практичну користь від вивчення мови, адже здобуті знання та вміння дозволяють їм орієнтуватися в іншомовному середовищі, сприймати автентичні тексти, брати участь у міжкультурному діалозі. Застосування інтерактивних методів навчання, автентичних матеріалів та ситуаційного моделювання створює умови для ефективного розвитку навичок аудіювання та читання, а також формування ключових компетентностей, необхідних у сучасному суспільстві.

Ключові слова: компетентності, комунікація, навички читання, навички аудіювання, підхід.

The relevance of the problem. In the modern education system, it is crucial not just to acquire knowledge but also to apply it in real-life situations. This is especially relevant in foreign language learning, where understanding spoken and written language is essential for effective communication.

A competency-based approach to foreign language learning involves developing not only linguistic knowledge (vocabulary, grammar, phonetics) but also the ability to use it in real-life situations. Special attention should be given to listening and reading skills, as they form the foundation for understanding information and further developing communicative competence.

In recent years, there has been a significant increase in interest in a foreign language as a means of international communication. Therefore, the primary task of teaching a foreign language at the present stage is the formation of foreign language communicative competence. For students of language specialties, mastering communicative competence is an integral part of the perfect study of a foreign language. However, many teachers and students encounter difficulties in teaching dialogic speech and its practical application. It is no secret that each

student perceives and reproduces information in accordance with a certain type of intelligence, therefore, ideally, everyone's speech competence should be formed taking into account individual characteristics. This study aims to simplify the task aimed at forming students' speech competence, as it systematizes the main features of students' communicative competence, lists key aspects of individualization in the formation of communicative competence and presents a set of methods and approaches for training dialogic speech, which are developed taking into account all the features mentioned above. In addition, the work focuses on the ability to communicate in authentic situations, which is extremely important in the learning process, as it is directly related to the subsequent application of the language in practice.

The main research methods in the article are descriptive and comparative.

Analysis of last researches and publications. The education of a future specialist is considered as the education of a cultured person and a highly qualified specialist in the future (in this case, by means of a foreign language), capable of solving work tasks and creating an appropriate cultural environment around himself. The implementation of this task broadens the horizons of students, increases their general culture, as well as the culture of thinking, communication, and language. According to these subsystems, it is possible to determine interrelated guidelines that can become the basis for teaching a foreign language in a linguistic higher educational institution in the context of individualized competency-based education.

A future English teacher must be fluent in a foreign language and demonstrate high foreign language communicative competence. However, not all students of language faculties and specialties reach this level. Thus, the question of finding and selecting updated approaches, methods, and means of individualizing the formation of foreign language communicative competence of future English teachers at the university very often arises, which makes the topic of this scientific work extremely relevant. Intercultural communication requires careful preparation, which is why students, as well as everyone who wants to learn English and actively use it, must choose a path for themselves that will help them achieve their goal. That is why this work is aimed at researching and summarizing information on the formation of English-language communicative competence, taking into account the individual characteristics of students.

The competency-based approach is a teaching method aimed at developing key competencies that enable students to function effectively in different life situations. In the context of foreign language learning, this approach focuses on the following competencies:

1. Linguistic competence – mastery of the language system (grammar, vocabulary, phonetics).

2. Communicative competence – the ability to use the language effectively for communication.

3. Sociocultural competence – awareness of the cultural aspects of the target language.

4. Strategic competence – the ability to use learning and communication strategies effectively.

5. Critical thinking – the ability to analyze and interpret information.

The competency-based approach makes the learning process more flexible and focused on practical applications.

The introduction of a competency-based approach into the educational system involves the formation of a person of the information society, a creative, independent individual who can think critically, is ready for continuous self-education, self-development, is independent in making decisions both in personal life interests and in the interests of society. A graduate of an educational institution must acquire the priority qualities of a modern citizen, namely: the ability and readiness for cooperation, creative activity, the ability for objective self-assessment, tolerance, etc.

Thus, the strategic direction of education is a competency-based approach, which involves the formation of competencies in the individual necessary for successful self-realization in society, successful solution of life problems, the ability to further study and conduct professional activities. In general, the goal of the competency-based approach is to ensure the quality of education.

The competency-based approach is a bridge that connects educational establishment with the real world and the needs that life poses to a person, capable of ensuring life success in a knowledge society [1, p. 118].

The goal of the competency-based approach is to educate a linguistic personality who possesses a system of knowledge, communicative skills and abilities, which will provide him with a high level of communication in various life situations [2, p. 184].

In modern scientific and pedagogical discourse, it is emphasized that the competency-based approach puts in first place not the student’s awareness, but the ability to solve problems that arise:

- in knowing and explaining the phenomena of reality (orienting, understanding, assessing), in mastering modern technology and technologies, information culture;

- in human relations, when orienting in ethical norms, in individual and group psychology, when choosing partners, when assessing one's own actions and deeds;

- in practical life when performing social roles;
- when orienting in the environment, in legal norms and administrative structures;
- in the situation of choosing a profession and assessing one's readiness to study in a vocational educational institution, if necessary, to orient oneself in the labor market, in the vocational education system [3, p. 67-89].

The competency-based approach, based on the principle of globally oriented education, contributes to the formation of a new understanding of the world in subjects of learning based on holistic and humanistic views, a new attitude to the world and a new way of activity in order to preserve the balance and harmony of the systems "man and nature", "man and society", "man and man" [4, p. 146]. Therefore, competencies should encompass such personal qualities that allow integration into a broad global socio-cultural context, which includes:

– awareness of the ambiguity of positions and views on a particular phenomenon, in particular, recognition of the fact of diversity and heterogeneity, which means forming an attitude in those who study towards tolerance towards others, developing different views of the world, awareness of different images of the world;

– vision of the internal alternativeity of solutions (taking into account the pros and cons) of any activity that requires the ability to plan the consequences of actions, actions, and predict near and distant life prospects;

The competency-based approach is “the orientation of the educational process towards achieving results, which are hierarchically subordinate key and subject (branch) competencies (communicative, literary, artistic, interdisciplinary aesthetic, natural science and mathematical, design-technological and information-communication, social science, historical and health-saving)” [5, 10].

According to the State Standard of Education, key competencies include:

1) fluency in the state language;
2) the ability to communicate in the native (if different from the state) and foreign languages;
3) mathematical competence;
4) competence in the field of natural sciences, engineering and technology;
5) innovation;
6) environmental competence;
7) information and communication competence;
8) lifelong learning;
9) civic and social competences;
10) cultural competence;
11) entrepreneurship and financial literacy [6, p. 294].

Most researchers tend to believe that the entire set of competences in education in general is a hierarchical system, the levels of which are: key competences (basic), general sectoral competences, special (subject) competences.

The current programs indicate that the formation of key competencies through a foreign language is "a long process that does not end with the study of a certain topic of communication or the completion of studies at a general secondary education institution. It is determined by the topic, which is determined by the curriculum for each class separately. Most key competencies are formed further, in different volumes and directions, throughout the entire process of studying a foreign language" [6].

Competencies, according to many scientists and researchers, are those indicators that allow determining the readiness of a graduate for life, his further personal development and active participation in the life of society, because what is important today is not only the ability to operate with one's own knowledge, but also to be ready to change and adapt to new needs of the labor market, to operate and manage information, to act actively, to make decisions quickly, to learn throughout life.

Thus, the competency-based approach to learning a foreign language is based on interdisciplinary, integrated requirements for the outcome of the educational process. The need to help students learn to use a foreign language correctly, consciously, in its most important functions (communicative, cumulative, cognitive, aesthetic) in certain situations (educational, everyday, professional) is the main task of modern foreign language education.

Competence is a property of the competent. Competent (about a person) is capable, someone who has a certain power, authority, knowledge, skills. Thus, competence can be called one of the main characteristics of a person, the foundation of which is laid on the skills and abilities, knowledge and experience necessary for the effective solution of problematic issues.

In addition, the phenomenon of competence: 1) is always considered in the context of professional activity; 2) is understood as an important new formation of a person, which is an integration of various human competencies; 3) is characterized by the degree of a person's readiness for activity and the effectiveness of its implementation; 4) is formed during the person's development of the relevant activity [7]. According to the above features, in relation to the English language, the concept of communicative competence can be described as the acquisition of the necessary competencies and qualities of a student to carry out English-language communication. In communication, communicative competence is of particular importance, since the level of socialization of an individual is measured by assessing his communication skills.

This is a type of communicative action, and the purpose of such communication is the transfer, receipt of information and/or experience, results of activity, knowledge, abilities and skills. At the same time, it is communicative knowledge, abilities, skills that are the basis of communication; they determine the level of development of communicative competence. The issue of communicative competence of the individual has arisen before a significant number of humanities.

The issue of competence in communication is also the subject of theoretical research, the results of which have allowed us to define communicative competence as an indivisible and stable formation, which is reflected in the personal and psychological nature of behavior and communication, reveals the ability to establish and maintain connections for communication with others within the framework of a certain activity; such an ability to communicate involves a set of skills, experience, qualities and abilities that allow a person to communicate effectively and achieve the set goals of communication [4].

Delving into the structure of the communicative competence of the individual, scientists identify the following components:

The emotional component manifests itself as the ability to understand and determine one's own feelings and the feelings of the interlocutor for the purpose of self-motivation and management of one's own emotions within and in relationships with other people; the balance of rational and emotional elements in the process of interaction.

The ability to perceive and understand the content and essence of oral and written speech, the ability to process, classify information, understand the communicative essence of messages, remember and, if necessary, correctly update knowledge and facts - all this reveals the essence of the verbal-logical component in the structure of communicative competence.

The reflective component is considered as the ability to effectively and adequately carry out reflective processes, which ensures the processes of development and self-development. It also contributes to a creative approach to communication in order to achieve its maximum efficiency and productivity.

The essence of the linguistic component lies in the ability to update knowledge of the language, the willingness to use the basic principles of the functioning of language and speech to solve communicative tasks.

The speech component is an integrated category, covers the system of language skills (the main elements of listening and speech culture) and demonstrates knowledge of all levels of language and the conditions of its functioning in various social contexts.

Considering that communication is a process of interaction between people, an interactive component is also distinguished, which is manifested in the

ability to influence the effectiveness of general activities and interaction and to provide positive changes for related subjects related to their internal growth and development.

The socio-communicative component is manifested in the ability to feel confident in any social situation, make the right decisions and, as a result, achieve the desired communicative goal.

The purpose of the research is to identify main principle and main difficulties of competency-based approach introduction to the developing of students' listening and reading skills while learning a foreign language.

The tasks of the research:

1) to systematize the works of scientists on ways to determine the individual peculiarities of students;

2) to identify key aspects of the formation of communicative competence;

3) to develop a set of methods and approaches to improve students' communicative competence when learning a foreign language.

Presentation of main material of the research. Communication is a process of interaction between both individuals and cultures, especially in the era of globalization of the modern world, where the socio-cultural component is highlighted. Communicative competence is presented as the ability to carry out intercultural communication on the basis of cultural and social standards of communication behavior; provides intercultural communication; requires an appropriate level of knowledge of the socio-cultural context in which language functions; is a structural composition of social roles, standards and principles of the group, cultural models of behavior, linguistic value orientations, awareness of one's identity through the perspective of those cultural features that are established in a particular society.

The sociolinguistic component has a significant influence on the formation of intercultural communication; it reflects the ability to use, localize and transform language forms in accordance with the situation. In addition, the component assumes a tendency to learn foreign languages and the ability to recognize the linguistic aspects of the social community in terms of its place of residence, origin and occupation.

Communication requires a certain information content, and therefore the individual must master the subject of speech. Such a statement is the basis for highlighting the subject-thematic component in the structure of communicative competence.

To master the subject of communication, a person must be able to quickly find, process and present the necessary information, as well as master the knowledge, skills, principles and standards of computerization and informatization, otherwise, it will be impossible to communicate and work today.

Therefore, an information component of communicative competence is also highlighted.

The specified components can be structured according to their elements.

Success in communication is impossible without certain individual qualities necessary for interaction, therefore an individual-personal element is highlighted. No interaction will be effective without knowledge and ability to use the language apparatus, which in this context is called the language element. The interactive-practical element describes all aspects of interaction between people. The next multicultural element explains aspects of interaction between different nations and cultures, which is especially important in the context of globalization of modern society. And, finally, the content-informative element includes the subject aspect of communication and the ability to process information. The above elements illustrate the skills, having acquired which a person can be called competent [3].

So, these elements are integrated with the above-mentioned components of communicative competence. Thus, the individual-personal element contains emotional, verbal-logical, reflective components; the language element includes linguistic, speech components; the interactive-practical element integrates into the socio-communicative and interactive components, the multicultural element - sociocultural, sociolinguistic components; content-informative element – subject-thematic and informational components.

Individual-personal element. The emotional component of communicative competence is based on the competencies of self-awareness and self-control (i.e., a deep understanding of oneself, one's own needs and motives; control of one's own emotions and directing them in the right direction), empathy (the ability to understand or feel what another person is experiencing through sympathy, penetration into the inner world of another person, the ability to take into account the feelings and emotions of other people), perception (which makes it possible to assess the emotional and psychological reactions of communication partners). The verbal-logical component focuses on the ability to analyze the content of a statement, highlight its main idea, the ability to assess the truth or falsity of the information provided, the ability to design and organize one's own statements, and the ability to highlight and remember relevant information. The internal reserve of the reflective component is reflective-analytical competence (i.e. aimed at self-analysis), reflective-evaluative (assessment of the correctness of solving communicative tasks), reflective-projective (designing a communicative strategy and assessing the correctness of solving a communicative task).

Language element. The linguistic component of communicative competence is based on the following principles: phonetic (correct pronunciation of sounds, developed phonemic hearing), lexical (knowledge of vocabulary,

including such lexical elements as phraseological units, stable combinations, words), syntactic (combination of knowledge and skills to build sentences and word combinations), grammatical (knowledge of the grammatical structure of the language), orthographic (a complex of knowledge, skills and abilities in spelling), semantic (understanding the semantics of words and using them in the correct semantic meaning), stylistic (knowledge of functional styles and registers of the language). The speech component consists of the following competencies: speech-activity (readiness for a certain communicative act), discursive (a set of skills and abilities of coherent and logical expression), pragmatic (the ability to effectively use expressions in accordance with the communicative desires of the speaker and in accordance with situational conditions), strategic (the ability to achieve specific communicative goals using verbal and non-verbal communicative strategies and mobilizing one's own resources).

Interactive-practical element. The internal reserve of the interactive-practical element is the readiness for joint activity and cooperation, the ability to build relationships with others in a way that is beneficial for all interlocutors, the tendency to constructive and rich communication with others. The basis of the socio-communicative component of communicative competence is a high level of mastery of the culture of verbal expression that corresponds to speech, the plasticity of gestures and posture, emotional and facial support of speech, tone and volume of speech; as an expressive sphere of communicative activity and the ability to establish emotional contact with the interlocutor.

Multicultural element. The sociocultural component is based on such competencies as intercultural (interaction of people belonging to different cultures and languages; reflects adequate understanding of two or more participants in communication who belong to different nationalities), cultural (knowledge of common cultural values), normative (ensures communicative compliance of statements with social norms of behavior in a certain communicative situation). As the basis of the sociolinguistic component, competence in speech etiquette (mastery of the principles of speech models) and cultural linguistics (knowledge of cultural lexical material and the ability to use it in communication) are distinguished.

Content-informative element. The subject-thematic component of communicative competence is manifested through the mastery of such competencies as subject (ensures the subject completeness of speech), specialized (helps solve a certain range of issues in a certain situation of professional activity) and technological competence (the ability and skills to use modern computer and information technology tools to solve communicative tasks in professional activity and everyday life) [6].

Thus, the definition of "communicative competence" is interpreted as an indivisible formation that manifests itself in the communicative process as the ability to actualize and use the acquired experience of communicative activity and individual psychological qualities to achieve a communicative goal. The structure of communicative competence is a composition of five elements: individual-personal, linguistic, interactive-practical, multicultural, content-informative. These elements combine such components of communicative competence as emotional, verbal-logical, reflective, linguistic, speech, interactive, socio-communicative, socio-cultural, socio-linguistic, subject-thematic and informational. The internal reserve of all these components is communicative competence.

The basis of communicative competence is knowledge, skills, abilities, experience of communicative activity and emotional attitude towards it. Possession of all components of communicative competence is necessary for effective and productive life in the conditions of the modern world.

In the conditions of the implementation of international mobility and integration of Ukraine into the educational and informational world space, the need for new ways of forming and developing the linguistic identity of students who are able to freely navigate in the multicultural educational space is becoming more urgent. space and carry out professionally oriented interaction with specialists from other countries. In this regard, it is especially necessary to expand the circle of communication of students and improve the quality of language training based on the development of key (basic) competencies.

The dominant goal of learning is the acquisition of individual communicative competence. The focus of teachers' attention "is shifted from the structure or system of language (as it was in structural linguistics) to the structure of speech, which is distinguished by contextuality and cultural identity"[7].

Teaching foreign language communication in the context of cultural dialogue involves the creation of didactic methodological conditions for the study of foreign languages and foreign culture in the formation of integrative and communicative skills of intercultural communication, and the methodological dominant is the orientation towards the formation of future specialists as subjects of cultural dialogue. Thus, the correctness of communication in authentic situations depends on the method of language learning, and now it is quite important to focus on the sociocultural approach to the formation of communicative competence.

The main principles of communicatively oriented sociocultural education of students in conditions of foreign language communication are:

- the principle of intensive intellectualization of students' educational and communicative activities;

- the principle of taking into account the profiles of training specialties at language faculties:

- the principle of balance of academic and extracurricular activities of students in mastering the rules of intercultural communication;

- the principle of humanistic psychological component of foreign language communication [5].

Therefore, the necessary conditions for the implementation of socio-cultural education in our universities are orientation towards mandatory bicultural and bilingual education, an integrative-communicative approach to the study of language as a means of communication, intercultural interaction, generalization of the achievements of the material and spiritual culture of human civilization; the use of the latest technologies in the formation of communication skills.

The socio-cultural approach to language education is that communicatively-oriented teaching of English as a means of intercultural communication is closely related to its intensive use as a tool for learning global culture, national cultures and social subcultures of people, the culture of communication of the country and its reflection in the way and style of life; spiritual heritage and historical memory of the country and people; a way to achieve intercultural understanding.

Conclusions and prospects of the research. The competence-based approach in foreign language learning focuses on developing skills that allow learners not only to acquire the language but also to use it effectively in real-life situations. This is particularly important for teaching listening and reading, as these skills are directly linked to the ability to interact with various sources of information such as texts, audio, or video.

Teaching listening through a competence-based approach involves enabling learners to recognize and interpret information in a variety of situations. This includes not only understanding grammatical structures and vocabulary but also the ability to use context, intonation, and non-verbal cues for more accurate comprehension of the content. For example, listening activities can focus on specific goals, such as understanding the main idea, searching for specific information, or interpreting thoughts expressed through subconscious signals (such as emotions or attitudes).

Key aspects are: developing the ability to actively listen and identify key ideas, using listening strategies to deduce meanings of words or expressions from context, teaching learners to focus on specific parts of audio material relevant to the task (e.g., listening to texts with different accents or at fast speeds).

In reading, the competence-based approach focuses on developing learners' ability to interact with texts across different genres and styles. This requires not only the ability to understand specific words or grammatical structures but also the ability to evaluate and interpret the logical connections between different parts of the text, draw conclusions based on what has been read, and form one's own judgments.

Key aspects are: deep understanding of the content and structure of the text, using various reading strategies (e.g., scanning, skimming for main ideas,

detailed reading for deeper meanings), developing critical thinking through analysis of different viewpoints and arguments presented in the text, teaching learners to distinguish between main and secondary ideas, which allows for more efficient interaction with the information and its practical use.

The competence-based approach actively engages learners in the learning process, which enhances their motivation. Learners not only study the language as a set of rules but also see how these rules are applied in real-life situations. This helps to develop intrinsic motivation for further improvement of listening and reading skills, as they can practically apply their language knowledge to solve specific tasks.

The competence-based approach allows for tailoring the learning process to individual learner needs. It ensures that each student can develop at their own pace and in accordance with their personal learning styles. Taking different learning preferences into account and offering various types of tasks helps to effectively work with students at different proficiency levels, providing them with strategies to improve their listening and reading skills.

The competence-based approach emphasizes that learners should not only acquire abstract knowledge but also have the opportunity to apply it in real-life situations. For instance, by actively using authentic materials (such as articles, news, interviews, podcasts), students gain experience in understanding the language as it is used by native speakers, which significantly increases the effectiveness of learning. Such learning fosters better language intuition, enriches vocabulary, and helps prepare students for real-life situations where they need to understand what they read or hear.

In conclusion, the competence-based approach in teaching listening and reading in foreign languages promotes the development of overall language competence, which includes not only knowledge of the language but also the ability to use it to achieve specific goals. This approach is focused on real-life contexts and provides learners with the opportunity to effectively apply their language skills to interact with the world around them.

References:

1. Andrushchenko, A. O. (2014). Metodychni peredumovy formuvannia hramatychnoi kompetentnosti maibutnikh filolohiv iz frantsuzkoi movy yak druhoi inozemnoi [Methodological prerequisites for the formation of grammatical competence of future philologists in French as a second foreign language]. Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu. Pedahohichni nauky [Bulletin of Zhytomyr State University. Pedagogical sciences]. Vyp. 3 (75). P. 118–122 [in Ukrainian].

2. Vlasenko, L. V., Mirochnyk, V. V. (2013). Formuvannia hramatychnykh navychok pry navchanni chytanniu inozemnoiu movoiu [Formation of grammatical skills in teaching reading in a foreign language]. Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti intehratsii do Yevropeiskoho osvitnoho prostoru [Higher Education of Ukraine in the Context of Integration into the European Educational Area]. Dodatok 1 do Vyp. 31. T. VIII (50). P. 183–189 [in Ukrainian].

3. Bibik, N. M., Vashchenko, L. S., Lokshyna, O. I., et al. (2004). Kompetentnisnyi pidkhid u suchasnii osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy: monohrafiia [Competence-based approach in modern education: World experience and Ukrainian perspectives: Monograph] (O. V. Ovcharuk, Ed.). Kyiv: K. I. S. 112 p. [in Ukrainian].

4. Kravtsov, V. (2011). Kompetentnisnyi pidkhid yak nova metodolohiia osvity v umovakh Bolonskoho protsesu [Competence-based approach as a new methodology of education in the context of the Bologna Process]. Naukovi zapysky. Kirovohrad: RVV KDPU im. V. Vynnychenka. Seriia: Pedahohichni nauky [Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences]. Vyp. 97. P. 146–150 [in Ukrainian].

5. Luhovyi, V. (2009). Yevropeiska kontseptsiia u vyshchii shkoli ta problemy yii realizatsii v Ukraini kompetentnisnoho pidkhodu [The European concept in higher education and the problems of implementing the competence-based approach in Ukraine]. Realizatsiia yevropeiskoho dosvidu kompetentnisnoho pidkhodu u vyshchii shkoli Ukrainy: materialy metodolohichnoho seminaru [Implementation of the European experience of the competence-based approach in higher education of Ukraine: Proceedings of the methodological seminar]. Kyiv: Pedahohichna dumka. P. 5–10 [in Ukrainian].

6. Rezunova, O. S., Rezunova, V. V. (2022). Formuvannia hramatychnoi kompetentnosti zdobuvachiv na zaniattiakh z inozemnoi movy za profesiinym spriamuvanniam u nemovnykh zakladakh vyshchoi osvity [Formation of grammatical competence of students in professionally oriented foreign language classes in non-linguistic higher education institutions]. Pedahohichni nauky: teoriia ta praktyka = Pedagogical Sciences: Theory and Practice. № 1 (41). P. 292–296 [in Ukrainian].

7. Rud, M. (2006). Kompetentnisnyi pidkhid v osviti [Competence-based approach in education]. Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia: Pedahohika [Bulletin of Lviv University. Series: Pedagogy]. Vyp. 21, ch. 1. P. 73–82 [in Ukrainian].

Література:

1. Андрущенко А. О. Методичні передумови формування граматичної компетентності майбутніх філологів із французької мови як другої іноземної. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. 2014. Вип. 3 (75). С. 118–122.

2. Власенко Л. В., Мірочник В. В. Формування граматичних навичок при навчанні читанню іноземною мовою. *Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору.* 2013. Додаток 1 до Вип.31. Т. VIII (50). С. 183-189

3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики: монографія / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін.; [під заг ред. О. В. Овчарук]. Київ: К. І. С., 2004. 112 с.

4. Кравцов В. Компетентнісний підхід як нова методологія освіти в умовах Болонського процесу. Наукові записки. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. Вип. 97. Серія: Педагогічні науки. С. 146–150.

5. Луговий В. Європейська концепція у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні компетентнісного підходу. Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару. Київ: Педагогічна думка, 2009. С. 5–10.

6. Резунова О. С., Резунова В. В. Формування граматичної компетентності здобувачів на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням у немовних закладах вищої освіти. Педагогічні науки: теорія та практика = Pedagogical Sciences: Theory and Practice. 2022. № 1 (41). Pp. 292-296.

7. Рудь М. Компетентнісний підхід в освіті. *Вісник Львівського університету*. Серія «Педагогіка». 2006. Вип. 21, ч. 1. С. 73–82.

UDC 81'373:81'37

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-40-50

Anisimova Alla Igorivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the English Philology Department, Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro, tel: (050) 453-77-31, https//orcid.org/0000-0003-1593-2137

Kolisnychenko Tetiana Victorivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Dean of the Foreign Languages Faculty, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Chernivtsi, tel: (095) 204-34-35, https://orcid.org/0000-0001-5312-0522

STRUCTURAL METAPHORS IN COGNITIVE LINGUISTICS

Abstract. The article explores the concept of structural metaphors within the framework of cognitive linguistics, emphasizing their crucial role in shaping human thought, language, and perception. Structural metaphors enable individuals to comprehend abstract and complex ideas by framing them through more concrete and familiar experiences. The study defines and classifies structural metaphors, situating them within conceptual metaphor theory, and analyzes their function across different types of discourses and cultural settings. Drawing on seminal works by Lakoff, Johnson, Gibbs, Kövecses, and other scholars and linguists, the article highlights how metaphors structure reasoning, influence worldview construction, and reflect both universal cognitive patterns and culturally specific variations.

The article employs a systematic literature review, theoretical framework analysis, and qualitative content analysis to investigate how structural metaphors function. Examples from literature, academic texts, and communicative practices illustrate key types of structuring: concrete-to-abstract, abstract-to-abstract, ontological, causal, and culturally influenced metaphors. Special attention is given to metaphors such as *"Time is Money," "The Brain is a Computer," "Communication is a Bridge," and "Society is a Body,"* demonstrating how they frame human experiences and guide interpretation.

The findings reveal that structural metaphors not only simplify and organize abstract concepts but also embed cultural values and cognitive models within language. Recognizing the dynamic and flexible nature of structural metaphors is essential for understanding meaning-making processes and for appreciating how metaphors adapt across different cultures and communicative

contexts. The study suggests that future research should focus on the interaction between metaphor and cognition across various fields and societies, thereby enriching our understanding of metaphor's cognitive and cultural dimensions.

Keywords: structural metaphor, conceptual metaphor theory, cognitive linguistics, language and cognition, cultural variation, conceptual structuring.

Анісімова Алла Ігорівна кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської філології, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, м. Дніпро, тел: (050) 453-77-31, https//orcid.org/0000-0003-1593-2137

Колісниченко Тетяна Вікторівна кандидат філологічних наук, доцент, декан факультету іноземних мов, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, тел: (095) 204-34-35, https://orcid.org/0000-0001-5312-0522

СТРУКТУРНІ МЕТАФОРИ У КОГНІТИВНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ

Анотація. У статті досліджується поняття структурних метафор у межах когнітивної лінгвістики, зосереджуючи увагу на їхню вирішальну роль у формуванні людського мислення, мови та сприйняття. Структурні метафори дозволяють індивідам осмислювати абстрактні та складні ідеї, уявляючи їх через конкретний та знайомий досвід. У дослідженні дається визначення та класифікація структурних метафор у межах теорії концептуальної метафори, а також аналізується їхня функція в різних типах дискурсів і культурних контекстах. Спираючись на фундаментальні праці Лейкоффа, Джонсона, Ґіббса, Кевечеша та інших учених і лінгвістів, стаття висвітлює, як метафори структурують процеси мислення, впливають на формування світогляду та відображають як універсальні когнітивні моделі, так і культурно специфічні варіації.

У статті застосовано систематичний огляд літератури, аналіз теоретичних основ і якісний контент-аналіз для дослідження функціонування структурних метафор. Приклади з художньої літератури, наукових текстів та комунікативних практик ілюструють основні типи структуризації: від конкретного до абстрактного, від абстрактного до абстрактного, онтологічні, каузальні та культурно обумовлені метафори. Особлива увага приділяється метафорам *"Час – це гроші", "Мозок – це комп'ютер", "Комунікація – це міст" та "Суспільство – це тіло"*, що демонструють, як вони формують людський досвід і спрямовують інтерпретацію.

Результати дослідження показують, що структурні метафори не лише спрощують і організовують абстрактні поняття, а й вбудовують у мову

культурні цінності та когнітивні моделі. Усвідомлення динамічної та гнучкої природи структурних метафор є важливим для розуміння процесів творення значення та для оцінки того, як метафори адаптуються в різних культурах і комунікативних контекстах. Дослідження також підкреслює необхідність подальшого вивчення взаємодії між метафорою та когніцією у різних галузях і суспільствах для глибшого розуміння когнітивних і культурних аспектів метафори.

Ключові слова: структурна метафора, теорія концептуальної метафори, когнітивна лінгвістика, мова і когніція, культурна варіація, концептуальна структуризація.

Introduction. Metaphors are more than just decorative components in language; they influence how we experience and understand the world. A structural metaphor is one that explains and represents a complex, abstract concept in terms of something more concrete or recognizable. These metaphors provide a framework for people to traverse abstract ideas, making them more concrete and understandable. For example, while discussing emotions, we frequently use metaphors like "my anger is a volcano" and "her happiness is a bright light." These parallels not only convey emotional experiences, but they also frame our perception of them in a vivid and accessible manner.

The **object** under the study is structural metaphors – conceptual frameworks where one idea or domain of experience is structured and understood in terms of another.

The **aim** of the article is to uncover how structural metaphors organize human thought and language, influence perception, and contribute to meaning-making across different discourses and cultural contexts.

Completing the following **tasks** is necessary for reaching the end goal: 1) to define and classify structural metaphors within the broader field of conceptual metaphor theory; 2) to identify and analyze examples of structural metaphors in various types of texts and communicative practices; 3) to examine how structural metaphors shape worldviews.

Methods of Research.

This article examines the notion “metaphor” and its role in shaping meaning in human minds using a variety of research techniques, such as a *systematic literature review, theoretical framework analysis, and qualitative content analysis*. *Systematic literature review* helps to gain insights from authoritative texts, such as “*Metaphors We Live By” [14]*, “*Metaphor in Culture” [12]*, “*Embodiment and Cognitive Science” [9]*, and *“Foundations of Meaning: Primary Metaphors and Primary Scenes” [11]*, and helps to identify key theories, concepts, and findings in the field and highlights areas that require further

investigation. *The theoretical framework analysis* helps to assess the cognitive grounds of metaphors by reviewing key theoretical models in cognitive linguistics and psychology. *The qualitative content analysis* assists in analyzing academic literature, identifying repeating themes, and exploring how conceptual metaphor theory is presented and disputed.

Discussion. The first step of our investigation is to define and classify structural metaphors within the broader field of conceptual metaphor theory. The study of language has undergone a revolution thanks to cognitive linguistics, which views language as a 'window' into human cognition rather than as a separate set of laws. Late 20th-century field studies how mental processes including perception, classification, and reasoning are reflected in and structured by language.

The study of metaphor has a long and rich history, dating back to antiquity. In his Poetics, Aristotle saw metaphor largely as a rhetorical flourish – a decorative element used by poets and orators to enhance language [1]. However, with the rise of modern cognitive linguistics, this approach changed dramatically, recasting metaphor as a fundamental cognitive mechanism rather than a simple stylistic tool. In the nineteenth century, Friedrich Nietzsche suggested that metaphors are inherent to the creation of the mind itself, rather than just cosmetic decorations [20]. Nonetheless, it was not until the late twentieth century that this concept achieved widespread support. The publication of George Lakoff and Mark Johnson's *"Metaphors We Live By"* was a watershed moment, significantly breaking away from the prevailing structuralist linguistics of the time. Instead, their work matched with the broader cognitive shift in psychology and philosophy, which holds that metaphors function as cognitive tools that build our conceptual frameworks. This pioneering reframing not only laid the groundwork for conceptual metaphor theory, but also accelerated the emergence of cognitive linguistics as a distinct interdisciplinary science [14].

R.W. Gibbs contributes an embodied viewpoint to the discussion. According to Gibbs *"The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language, and Understanding"* cognitive metaphors are based on bodily experiences and shape how we interpret abstract concepts [8].

M. Turner and G. Fauconnier's work *"The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities"* expands the field by introducing the concept of conceptual blending. They suggest that cognitive metaphors involve more than basic mappings; they require the integration of numerous mental locations to generate new meanings [24].

R. Langacker, a leading figure in cognitive grammar, makes another crucial contribution: he defines cognitive metaphors as the projection of one conception onto another. According to this perspective, abstract ideas are

organized using more tangible frameworks, which is consistent with the domain-mapping principle. R. Langacker expands this theory into grammar itself, claiming that language categories – like nouns as "things" or verbs as "processes" – are fundamentally metaphorical [15].

Z. Kövecses has expanded on this framework by highlighting the significance of culture and circumstance. The scientist describes cognitive metaphors as a methodical collection of correspondences between two realms of experience in his book *"Extended Conceptual Metaphor Theory"*. He sees these mappings as dynamic, influenced by the situational and cultural contexts in which they take place, as opposed to a static framework. In a fast-paced, capitalist society, for example, the metaphor *"Time is Money"* could mean different things than in a community where time is valued more for social bonding than for financial gain. Kövecses's viewpoint expands on Lakoff and Johnson's initial description by highlighting the flexibility of cognitive metaphors and showing how they reflect and reinforce personal experiences as well as cultural beliefs [12].

According to Lakoff and Johnson [14], there are three main categories of cognitive metaphors: ontological, orientational, and structural. Systematic mappings between conceptual domains are known as structural metaphors. For example, a metaphor "journey" might be used to explain life. Orientational metaphors, which are frequently based on physical orientations, align ideas along spatial dimensions. a statement that links well-being to verticality is *"Health is Up" ("I'm feeling up")*, which contrasts with *"Sickness is Down" ("He's under the weather")*. Emotional states are also mapped onto spatial axes by the phrases *"Happy is Up" ("My spirits are high") and "Sad is Down" ("I'm feeling low")*. These widespread and frequently unconscious mappings influence how we express and perceive our inner experiences. Conversely, ontological metaphors represent abstract phenomena as beings or substances, such as inflation as a monster, which aids in our understanding of them. The vague economic idea of inflation (target) is portrayed as a scary animal (source) in *"Inflation is a Monster"*. This leads to phrases like *"It's eating our savings" or "We need to tame it."*

Linguist J. Grady [11] made an important distinction between primary and complex metaphors, significantly refining our knowledge of metaphorical cognition. Primary metaphors are straightforward mappings generated from fundamental sensory experiences. For example, "*Knowing is Seeing*" ("*I see what you mean*") draws on the universal experience of vision as a means of comprehension, whereas "*Affection is Warmth*" ("*She has a warm smile*") represents the physical sensation of warmth associated with intimacy. Because of their roots in common human experiences, these metaphors are seen as essential and potentially universal. Complex metaphors, such as "*Life is a Journey*,"

combine numerous primary metaphors to form more elaborate structures. This metaphor, for example, could combine "*Progress is Forward Motion*" with "*Difficulties are Obstacles*" to form a more comprehensive conceptual framework. As Grady explains, this hierarchical distinction connects the theory's universal basis to the cultural specificity observable in metaphorical expressions, providing a nuanced view on their growth and variation. While each type of metaphor plays a unique role in cognition, structural metaphors are particularly powerful in that they provide a comprehensive framework for understanding abstract concepts through the structure of more familiar experiences [11]. This makes them especially valuable in education, communication, and analysis. Thus, this research explores structural metaphors in depth, illustrating how they operate and why they are so effective in shaping thought.

Classification of Structural Metaphors

By the Conceptual Domains Involved

Concrete-to-Abstract:

1) A classic example **"Time is Money":** Time is conceptualized as a valuable commodity, similar to money. Phrases like *"spending time," "saving time,"* and *"wasting time"* draw from the source domain of economics and commerce to structure our understanding of time [14].

*1.1 "Gatsby knew that **time is money**, and he was willing to invest every moment to achieve his dream" [7].*

The metaphor emphasizes Gatsby's view of time as a valuable resource that must be spent wisely. His desire to achieve his dream implies that he sees every minute as an investment that should pay off. It highlights the relationship between time and productivity in the achievement of his objectives.

*1.2 "**Time is money**, and we want both" [22].*

Here, we see a definite correlation between time and financial growth. It implies that the efficient use of time is as valuable as money itself, emphasizing how time, in a commercial or financial environment

*1.3 "In the underworld of Bombay, **time is money**. Every deal, every moment of hesitation, could cost someone their life or fortune" [21].* The metaphor conveys the idea that in this world, any delay or waste of time can have major implications, such as loss of life or riches, making time not only a valuable resource but also a survival factor.

Abstract-to-Abstract:

1) **Emotions are Forces:** Emotions are physical forces that can either overwhelm or motivate us. This metaphor implies that emotions are powerful and can influence us in ways that feel beyond our control [8].

2.1 "Anger surged through him like a storm wave crashing onto shore" [11]. This metaphor portrays emotion as a physical force, uncontrollable and overwhelming, emphasizing its impact on behavior.

2. By the Cognitive Functions

Ontological Structuring:

2) **The Brain is a Computer:** The brain is viewed as a computer that processes information, maintains memories, and completes tasks. This metaphor has grown increasingly frequent in the digital age, reflecting the expanding significance that technology plays in our lives [14].

"He couldn't process what she had just said – it was as if his system had crashed" [4]. The metaphor captures a breakdown in cognitive function using computer terminology, suggesting a deep mapping between the human mind and digital processes.

"Sometimes I feel like my brain's hard drive is almost full, and I can't store anything else without deleting something first" [4]. This metaphor portrays cognitive overload using the image of a computer's limited storage capacity.

Causal Structuring:

*3) "The world soon to be **unmade**, the world he knew the **world of the living** was **dead** to him" [17].* This metaphor depicts the world as a living being whose condition can worsen or perish. The protagonist's mental and psychological state are caused by the end of the world. His despair and sense of hopelessness stem from the end of the world as he knew it. The causal relationship in this metaphor depicts the physical environment as a cause of emotional devastation for the character.

"A great silence fell over the city, heavy as a tombstone, pressing down on every living thing" [2]. In this metaphor, silence is personified as a heavy, suffocating force that causes emotional and physical oppression among the inhabitants. The environment (silence, emptiness) becomes the direct cause of fear, despair, and a sense of death, showing a clear causal link between external conditions and the internal emotional devastation of the characters.

3. **By Cultural Specificity**

Universal Structural Metaphors:

4) **Life is a Game:** Life is designed like a game with rules, strategies, and objectives. This metaphor focuses on the competitive and goal-oriented parts of life, where people seek to *"win" or "succeed"***.**

"She played her cards right and climbed the corporate ladder" [12]. The metaphor maps life decisions onto strategic gameplay, emphasizing competition, tactics, and success.

"You have to roll the dice sometimes if you want to change your fate" [5]. This metaphor compares life's critical decisions to rolling dice in a game of chance, emphasizing that success often involves risk-taking and strategic moves, just like in a game setting.

Culture-Specific Structural Metaphors:

5) **Knowledge is Light:** Knowledge is viewed as light that can brighten dark or opaque areas of comprehension. This metaphor describes how knowledge explains and simplifies complicated concepts.

"The book illuminated the darkest corners of his ignorance" [1]. The metaphor equates understanding with brightness, framing knowledge as a source of clarity and power.

"It is during our darkest moments that we must focus to see the light" [19]. Here, "light" stands metaphorically for knowledge, wisdom, or hope. The phrase shows that in times of confusion or ignorance ("darkest moments"), seeking knowledge (light) becomes crucial.

4. By Stability

Conventional Structural Metaphors:

6) **Communication is a Bridge:** Communication is described as a bridge connecting people, meaning that successful communication helps overcome boundaries and foster mutual understanding**.**

"Their words built a bridge across years of silence" [14]. The metaphor emphasizes that communication creates connection and mutual access, much like a bridge connects two shores.

"Language is the bridge between isolation and communion" [23]. Here, language – as a form of communication – is directly compared to a bridge, symbolizing its role in overcoming isolation and enabling people to truly connect and share.

Innovative or Creative Structural Metaphors:

7) **Society is a Body**: Society is frequently viewed as a living organism, with individuals and organizations acting as pieces of a body to ensure social health. This metaphor implies that society is an integrated whole.

"Corruption is a disease eating away at the soul of the nation" [4]. This metaphor portrays society as a living body, where dysfunctions are seen as illnesses requiring diagnosis and treatment.

"The body politic is diseased and must be treated with strong medicine" [3*].* Burke describes society as a "body politic" that can fall ill, emphasizing that societal problems require careful intervention – just like a physician would treat a sick body.

The study demonstrated that structural metaphors play an important role in molding human comprehension by giving concrete contexts for abstract ideas. They provide ordered frameworks, which frequently include features such as parts, systems, or hierarchies, direct reasoning by applying known rules and patterns from the source domain to abstract ideas, and have a significant impact on cognitive processes and conceptual engagement.

Conclusion. Conceptual metaphor theory is central to modern cognitive linguistics, providing a compelling framework for understanding how language mirrors and shapes mind. Its premise that metaphors are cognitive tools has sparked significant research, but obstacles such as overgeneralization, cultural variation, and empirical validity continue.

Structural metaphors impact how we comprehend and experience the world by framing complex ideas in familiar terms. They influence not only our language but also our thought habits, exposing the intricate links between cognition and communication. Recognizing these metaphors helps us understand how meaning is formed and how it can change across situations.

The perspective of the investigation lies in further exploring how these metaphors influence cognitive processes across different cultures, disciplines, and communicative contexts. Future research can deepen our understanding of the dynamic relationship between metaphor and meaning-making.

References:

1. Aristotle. (1996). *Poetics* (M. Heath, Trans.). Penguin Classics. (Original work published ca. 335 BCE)

2. Bradbury, R. (1950). *The Martian Chronicles*. Doubleday.

3. Burke, E. (1790). *Reflections on the Revolution in France*. J. Dodsley.

4. Carr, N. (2010). *The shallows: What the Internet is doing to our brains*. W. W. Norton & Company.

5. Coelho, P. (1988). *The Alchemist* (A. Clarke, Trans.). HarperOne. (Original work published in Portuguese)

6. Deignan, A. (2005). *Metaphor and corpus linguistics*. John Benjamins.

7. Fitzgerald, F. S. (1925). *The Great Gatsby*. Charles Scribner's Sons.

8. Gibbs, R. W. (1994). *The poetics of mind: Figurative thought, language, and understanding*. Cambridge University Press.

9. Gibbs, R. W. (2006). *Embodiment and cognitive science*. Cambridge University Press.

10. Goldberg, A. E. (2006). *Constructions at work: The nature of generalization in language*. Oxford University Press.

11. Grady, J. (1997). *Foundations of meaning: Primary metaphors and primary scenes* (Doctoral dissertation, University of California, Berkeley).

12. Kövecses, Z. (2005). *Metaphor in culture: Universality and variation*. Cambridge University Press.

13. Lacey, S., Stilla, R., & Sathian, K. (2012). Metaphorically feeling: Comprehending textural metaphors activates somatosensory cortex. *Brain and Language, 120*(3), 416–421. https://doi.org/10.1016/j.bandl.2011.12.016

14. Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.

15. Langacker, R. W. (2008). *Cognitive grammar: A basic introduction*. Oxford University Press.

16. Lee, S. W. S., & Schwarz, N. (2012). Bidirectionality, mediation, and moderation of metaphorical effects: The embodiment of social suspicion and fishy smells. *Journal of Personality and Social Psychology, 103*(5), 737–749. https://doi.org/10.1037/a0029708

17. McCarthy, C. (2006). *The Road*. Alfred A. Knopf.
18. McGlone, M. S. (2007). What is the explanatory value of a conceptual metaphor? *Language & Communication, 27*(2), 109–126. https://doi.org/10.1016/j.langcom.2006.02.016
19. Murphy, G. L. (1996). On metaphoric representation. *Cognition, 60*(2), 173–204. https://doi.org/10.1016/0010-0277(96)00711-1
20. Nietzsche, F. (1999). On truth and lies in a nonmoral sense (R. Speirs, Trans.). In R. Geuss & R. Speirs (Eds.), *The birth of tragedy and other writings* (pp. 139–153). Cambridge University Press. (Original work published 1873)
21. Roberts, G. D. (2003). *Shantaram*. Scribe Publications.
22. The Guardian. (2002). The 100 greatest novels of all time. Retrieved from https://www.theguardian.com/books/2002/oct/12/features.review
23. H. D. (1854). *Walden*. Ticknor and Fields.
24. Turner, M., & Fauconnier, G. (2002). *The way we think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities*. Basic Books.

Література:

1. Aristotle. (1996). *Poetics* (M. Heath, Trans.). Penguin Classics. (Original work published ca. 335 BCE)
2. Bradbury, R. (1950). *The Martian Chronicles*. Doubleday.
3. Burke, E. (1790). *Reflections on the Revolution in France*. J. Dodsley.
4. Carr, N. (2010). *The shallows: What the Internet is doing to our brains*. W. W. Norton & Company.
5. Coelho, P. (1988). *The Alchemist* (A. Clarke, Trans.). HarperOne. (Original work published in Portuguese)
6. Deignan, A. (2005). *Metaphor and corpus linguistics*. John Benjamins.
7. Fitzgerald, F. S. (1925). *The Great Gatsby*. Charles Scribner's Sons.
8. Gibbs, R. W. (1994). *The poetics of mind: Figurative thought, language, and understanding*. Cambridge University Press.
9. Gibbs, R. W. (2006). *Embodiment and cognitive science*. Cambridge University Press.
10. Goldberg, A. E. (2006). *Constructions at work: The nature of generalization in language*. Oxford University Press.
11. Grady, J. (1997). *Foundations of meaning: Primary metaphors and primary scenes* (Doctoral dissertation, University of California, Berkeley).
12. Kövecses, Z. (2005). *Metaphor in culture: Universality and variation*. Cambridge University Press.
13. Lacey, S., Stilla, R., & Sathian, K. (2012). Metaphorically feeling: Comprehending textural metaphors activates somatosensory cortex. *Brain and Language, 120*(3), 416–421. https://doi.org/10.1016/j.bandl.2011.12.016
14. Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
15. Langacker, R. W. (2008). *Cognitive grammar: A basic introduction*. Oxford University Press.
16. Lee, S. W. S., & Schwarz, N. (2012). Bidirectionality, mediation, and moderation of metaphorical effects: The embodiment of social suspicion and fishy smells. *Journal of Personality and Social Psychology, 103*(5), 737–749. https://doi.org/10.1037/a0029708
17. McCarthy, C. (2006). *The Road*. Alfred A. Knopf.

18. McGlone, M. S. (2007). What is the explanatory value of a conceptual metaphor? *Language & Communication, 27*(2), 109–126. https://doi.org/10.1016/j.langcom.2006.02.016

19. Murphy, G. L. (1996). On metaphoric representation. *Cognition, 60*(2), 173–204. https://doi.org/10.1016/0010-0277(96)00711-1

20. Nietzsche, F. (1999). On truth and lies in a nonmoral sense (R. Speirs, Trans.). In R. Geuss & R. Speirs (Eds.), *The birth of tragedy and other writings* (pp. 139–153). Cambridge University Press. (Original work published 1873)

21. Roberts, G. D. (2003). *Shantaram*. Scribe Publications.

22. The Guardian. (2002). The 100 greatest novels of all time. Retrieved from https://www.theguardian.com/books/2002/oct/12/features.review

23. H. D. (1854). *Walden*. Ticknor and Fields.

24. Turner, M., & Fauconnier, G. (2002). *The way we think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities*. Basic Books.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) № 4(34)2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

UDC 824.138.1

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-51-64

Bovkunova Oksana Volodymyrivna lecturer of the Department of the English language for non-philology majors, Dnipro National University named after Olesya Honchara, Dnipro, tel.: (096) 536-19-43, https//orcid.org/0000-0003-3302-1946-4748

AMERICAN AND AUSTRALIAN VOCABULARY UNITS IN ENGLISH COLLOQUIAL SPEECH

Abstract. For a long time, linguistics placed the main emphasis on the comprehensive study of literary language. Only those socially authoritative speech forms that reflected the intellectual and culturally significant heritage of the people were considered linguistically complete and worthy of special study. The language material chosen was that of speech works in which speech acted not as a means of everyday communication, but as a target in itself and a tool of art. Currently domestic and foreign linguists have shown an active interest in the study of colloquial speech, which is a means of implementing direct live communication. Linguistics has acquired a qualitatively new object - direct oral language communication, which continues to be the most important sphere of language functioning. Of great interest are observations on the relationship between the processes of formation of norms of bookish-written or literary speech and the norm of the second level, regulating the substandard variety of language during the formation of different national languages. This judgment emphasizes the increasing influence of colloquial speech on the process of national language formation. In connection with the increased interest in the formation of new nations, national cultures and national languages, a broad scientific research interest in the study of substandard varieties of these languages is revived.

This article emphasizes the increasing influence of colloquial speech on the process of national language formation. In connection with the growing interest in the formation of new nations, national cultures and national languages, a broad scientific research interest in the study of substandard varieties of these languages is revived. It should be noted that the problem of the English language in other areas, for example, in Australia, New Zealand, Canada, is much less studied in domestic linguistics. In foreign linguistics, the study of English in Australia is the subject of works by such prominent Australian scholars as J. Brook, J. Turner, S. Baker and some other linguists. All these researchers, to one degree or another, touched upon the problem of Australian and slang. This

study also pays great attention to the term "colloquialisms", which implies the linguistic study of everyday informal speech. The multi-faceted study of spoken English, in particular its phonetic, grammatical, lexical and phraseological spheres, also plays a significant role in modern linguistics. The presented study proposes an approach to systematizing the features of Australian English and clarifying such concepts as "Australian English", "Australism", "national language", "interdialect".

All of the above confirms the position that the substandard varieties of lexical systems of different national varieties of English have been studied unevenly. The rather extensive coverage of this problem in the American variant is contrasted with the somewhat fragmentary consideration of the colloquial variety of English in other areas of its distribution. In examining the features of colloquial slang nominations of American and Australian origin, we take into account the interrelationship between language, society and culture. In this regard, it seems rational to analyze the studies that serve as a solid methodological basis for researching the lexical-semantic system of English colloquial speech and vernacular in sociolinguistic terms.

The relevance of examining the interaction of language and society is indisputable, since language has a social nature and performs social functions. Therefore, one of the important tasks of sociolinguistics is the study of those relationships that exist between real types of associations of language speakers and real social situations, on the one hand, and the functioning of language, on the other.

Keywords: colloquialisms, australism, American English, national language, interdialect, sociolinguistics, slang.

Бовкунова Оксана Володимирівна викладач кафедри англійської мови для нефілологічних спеціальностей, Дніпровський національний університет ім. Олеся Гончара, м. Дніпро, тел.: (096) 536-19-43, https//orcid.org/0000-0003-3302-1946-4748

АМЕРИКАНСЬКА ТА АВСТРАЛІЙСЬКА ЛЕКСИКА В АНГЛІЙСЬКОМУ РОЗМОВНОМУ МОВЛЕННІ

Анотація. Тривалий час мовознавство робило головний акцент на всебічне вивчення літературної мови. Лише ті суспільно авторитетні мовленнєві форми, які відображали інтелектуальні та культурно значущі надбання народу, вважалися лінгвістично повноцінними й заслуговували спеціального вивчення. Мовним матеріалом обрано мовленнєві твори, у яких мова виступає не засобом повсякденного спілкування, а самоціллю та

знаряддям мистецтва. Нині вітчизняні та зарубіжні лінгвісти проявляють активний інтерес до вивчення розмовної мови, яка є засобом здійснення безпосереднього живого спілкування. Мовознавство отримало якісно новий об'єкт – безпосереднє усне мовне спілкування, яке продовжує залишатися найважливішою сферою функціонування мови. Значний інтерес представляють спостереження над співвідношенням процесів формування норм книжно-писемного чи літературного мовлення з нормою другого рівня, що регулює субстандартний різновид мовлення під час становлення різних національних мов. Це судження підкреслює посилення впливу розмовної мови на процес формування національної мови. У зв'язку з підвищенням інтересу до формування нових націй, національних культур і національних мов відроджується широкий науково-дослідницький інтерес до вивчення їх субстандартних різновидів.

У статті також підкреслюється посилення впливу розмовного мовлення на процес формування національної мови. У зв'язку зі зростанням інтересу до формування нових націй, національних культур і національних мов відроджується широкий науковий інтерес до вивчення субстандартних різновидів цих мов. Слід зазначити, що проблема англійської мови в інших областях, наприклад, в Австралії, Новій Зеландії, Канаді, значно менше досліджена у вітчизняному мовознавстві. У зарубіжному мовознавстві вивченню англійської мови в Австралії займаються такі видатні австралійські вчені, як Дж. Брук, Дж. Тернер, С. Бейкер та деякі інші лінгвісти. Всі ці дослідники в тій чи іншій мірі торкалися проблеми австралійського і сленгу. У цьому дослідженні також велика увага приділяється терміну «розмовна мова», під яким мається на увазі лінгвістичне вивчення повсякденного неофіційного мовлення. Значну роль у сучасній лінгвістиці відіграє також багатоаспектне вивчення розмовної англійської мови, зокрема її фонетичної, граматичної, лексичної та фразеологічної сфер. У представленому дослідженні запропоновано підхід до систематизації особливостей австралійської англійської мови та уточнення таких понять, як «австралійська англійська мова», «австралізм», «національна мова», «інтердіалект».

Всі вищезазначені положення затверджують, що субстандартні різновиди лексичних систем різних національних різновидів англійської мови вивчені нерівномірно. Досить широкому висвітленню цієї проблеми в американському варіанті протиставляється дещо фрагментарний розгляд розмовної різноманітності англійської мови в інших сферах її поширення. Досліджуючи особливості номінацій розмовного сленгу американського та австралійського походження, ми враховуємо взаємозв’язок мови, суспільства та культури. У зв’язку з цим є раціональним проаналізувати

дослідження, які виступають міцною методологічною основою вивчення лексико-семантичної системи англійського розмовного мовлення та просторіччя в соціолінгвістичному плані.

Актуальність розгляду взаємодії мови і суспільства є безперечною, оскільки мова має соціальну природу і виконує соціальні функції. Тому одним із важливих завдань соціолінгвістики є вивчення тих зв'язків, які існують між реальними типами об'єднань носіїв мови і реальними соціальними ситуаціями, з одного боку, і функціонуванням мови – з іншого.

Ключові слова: розмовна мова, австралізм, американська англійська, національна мова, інтердіалект, соціолінгвістика, сленг.

Problem statement. In the context of the interaction of three entities – "language - culture - society", the question of the functioning of the American and Australian components in the sphere of widely used vocabulary and phraseology at the substandard level of the dynamically developing English language was posed and analyzed. This approach opens up opportunities for the subsequent study of the contribution of other national varieties of English and other languages to the development of the general English colloquial slang sphere. This is theoretically significant for the study of language as a system. Nationally marked substandard nominations have a cultural component of meanings. Becoming part of the general English conversational-slang sphere, American and Australian linguistic cultures contribute to the enrichment of its national-cultural potential. American and Australian lexemes have different influence on the formation of the functional-stylistic structure of the general English colloquial-slang sphere. The specific weight of these lexical units at each of its stylistic levels is different. At the same time, the productivity of word-formation means of the analyzed nationally marked components largely coincides.

Previous research. This article highlights the issue of the linguistic status of the general English vocabulary. Until now, linguists have studied it, primarily, as a component of the literary layer of the vocabulary of the British, American and Australian versions of the English language (for example, A. D. Shveitser). In scientific studies, J. Brook, J. Turner, S. Baker consider reduced Americanisms and Australianisms as part of the general corpus of English substandard vocabulary and phraseology. The general English character of colloquial American and Australian slang nominations is determined from the point of view of their manifestation of a tendency toward a certain regularity of use.

An analysis of American substandard elements by social stratification labels helped to identify American sociocultural sources of expansion of the general corpus of English substandard vocabulary. The famous American

slangologist S. Flexner identified 45 subgroups of American culture, which are socio-cultural sources of American slang. Basing on the data of the dictionary *A Dictionary of Slang and Unconventional English* by E. Partridge, those American socio-cultural sources that contributed to the replenishment of the general English colloquial slang sphere have been identified.

Research objective. The aim of this study is to study and describe the features of American and Australian lexical units in the general English colloquial speech comprehensively. The implementation of the set goal requires solving the following tasks: select from E. Partridge's dictionary "A Dictionary of Slang and Unconventional English" all nominations accompanied by the marks US and Aus; analyze the cultural component of the meanings of these nationally marked lexical units in the composition of general English colloquial speech; describe the functional and stylistic features and proportion of English colloquial slang units borrowed from the American and Australian national variants and the means of their formation; establish the nature and trends of change in the stylistic status of the analyzed nationally marked formations; to identify American and Australian socio-cultural sources of replenishment of the general corpus of English substandard dictionary; to study the functions of English colloquial slang lexemes of American and Australian origin in the language of fiction. This study attempts to analyze and describe some nationally marked components as a full-fledged part of the general corpus of the English substandard lexical phraseological sphere in linguocultural, functional-stylistic and sociolinguistic aspects.

Research results. The formation of a common corpus of English stylistically reduced vocabulary and phraseology is one of the aspects of intercultural communication. In the process of language contacts, American colloquial lexical and phraseological units contributed to a greater extent to the expansion of the group of colloquial English vocabulary. A small number of American borrowings have added to the English "low" colloquialisms, slangisms and "low" slangisms. Considering the role of word- and phrase-forming means in each stylistic group of American vocabulary, we came to the conclusion that the most productive means of forming colloquial meanings is semantic derivation. Word composition and affixation can be considered as a very productive means of forming English colloquialisms and slangisms of American origin. Abbreviation is less common. Cases of reduplication are isolated. Since colloquial slang units are objects of secondary nomination, in most cases there is a combination of word- and phrase-forming means.

The change in stylistic status is mainly simple in nature, which implies one level of transition along the vertical section. The observed changes proceeded in two directions: towards an increase and towards a decrease in stylistic status, with

the dominant position belonging to the first tendency. Therefore, the dynamics are mainly characterized by a meliorative character. The change in the stylistic status of units of American origin is the result of the blurring of the boundaries between the lexical-stylistic layers of literary-colloquial, familiar-colloquial speech and vernacular.

The most productive socio-cultural source of replenishment of the English colloquial slang sphere, according to the results of our study, was military slang. The sphere of drug use and distribution can also be considered an active American source. Jazz as a musical discovery and the "beat" social movement in the 1950s contributed to the emergence of "low" lexical units that subsequently acquired general English usage. However, many non-literary borrowings from the times of the First and Second World Wars, lexical formations that arose among beatniks or gold miners, and jazz slangisms are today considered obsolete or are undergoing a process of rethinking and semantic changes. This means that these socio-cultural and historical phenomena of American reality have exhausted themselves as sources for replenishing the general corpus of the vocabulary of the modern English language at the substandard level. Professional associations, being sources of development of corporate jargons, do not exert an active influence on replenishment of the general English substandard sphere.

The active use of stylistically lowered units in the language of fiction of the second half - the end of the 20th century and the beginning of the 21st century is a consequence of the convergence of bookish-literary norms and the norms of living colloquial language. Elements of the substandard sphere of language can be considered as a poetic phenomenon, albeit with a "negative" sign [5, P. 57]. Due to their high semantic and pragmatic potential, reduced units of the English language are widely used by authors of works for various purposes: to give reality to the images of heroes and liveliness to the presentation, to create a comic effect, to implement a language game.

Colloquial lexical and phraseological Australian borrowings enrich the English colloquial slang sphere not only in the semantic, stylistic or sociolinguistic, but also in the cultural aspect. In examining the "American element" in English colloquial vocabulary, we have seen that some colloquial slang units act as transmitters of national culture, since they are characterized by cultural connotations. Drawing a parallel between the Australian and American components of common English vocabulary, it should be noted that Australians also widely use nicknames in everyday speech. Bill Hornadge notes the typical Australian's "perfect mania for applying a nickname to every object around him," which highlights the wit and humour of the Australian linguistic tradition [8, P. 319]. This linguistic phenomenon is a rich source of cultural information about the country. However, not all Australian nicknames find common usage in English.

Commonly used units include nicknames assigned to Australian states. For example, the nickname of the state of Victoria is an abbreviation of *Vic* (Viktoria), and deciphering its semantics does not cause difficulties due to the well-known nature of the state itself. New South Wales is nicknamed the Ma State, "mother state" [8, P. 186]. Its origin is based on a metaphorical comparison with the image of a mother as the founder of a family, since this state was the first of the five Australian states to be founded.

Much more numerous is the series of nicknames that call the inhabitants of Australia and its various parts. Among them, the nickname "Australian" is quite common: *Aussie, Ozzie, Ocker, Bill Jim, Naussie*. The first two nicknames are formed from truncated roots by means of the suffix -ie, which initially gave them a diminutive-affectionate shade. Today, *Aussie, Ozzie* are usually used in a communicative function with a neutral expressive charge. In the third nickname, a certain rudeness and aggressiveness are assigned to the representatives of the nation. Shades of negative connotation are motivated by the history of the appearance of the lexeme: *Ocker* is the name of a fictional character of the Australian TV series "The Mavis Bramston Show" (1965-1968), who was characterized by cruelty. The origin of the nickname *Bill Jim* was the prevalence of names such as *William* and *James* in Australia at the beginning of the 20th century. The nickname *Naussie* appeared in the 1950s as a result of immigration processes that spread to Australia. It is used to denote an immigrant to Australia who has recently arrived from Europe and is a word-fusion of the literary adjective "new" and the colloquial nickname *"Aussie"*.

The cultural connotation is inherent in the nicknames given to immigrants during the colonial period. *First-fleeter* - one of the first to arrive in Australia and settle there. The element fleet contains the idea of the expedition led by Arthur Phillip, who was appointed governor of the first British colony in Australia. The colloquial nickname *first-fleeter* is used today mainly as a historical nomination, often in fiction. The nickname *black hat*, "new immigrant", usually "Englishman", is a stereotyped phenomenon of English culture. The semantics of this colloquial lexeme is explained by the metonymic transfer of meaning from the traditional headdress of an Englishman, a bowler, to a representative of the English nation. In modern English, the nickname is obsolete, but it is used as a marker of cultural affiliation in the language of fiction.

Some English colloquial nicknames of Australian origin are symbolic, with the symbol being some bright and distinctive natural factor. For example, Australia is associated with banana growing. Hence, Australians are known as *banana-landers*. On the Australian island of Tasmania, raspberries are actively grown, so the island's inhabitants are called *raspberry-landers*. Thus, a certain distinctive symbol of a group's place of residence, fixed in the consciousness of

native speakers, finds verbal expression in the form of such a linguistic phenomenon as collective nicknames, which can be united into a thematic group with the common name "inhabitant" [6, P. 189].

Australian anthropolexemes used for the purposes of nickname nomination act as transmitters of nationally specific information. Australian English has its own national specificity in the set of proper names and its own ways of appellation. The source of such names-realities can be the names of historical figures, famous actors and musicians, sportsmen, heroes of fairy tales and myths. However, the list of Australian proper names that have acquired general English usage is much shorter than what characterizes Australian as a national variant of English. General English names include those real names that are known and significant not only in Australian, but also in world culture, history, and art. An example of such nominations is the literary pseudonym of Andrew Barton Patterson - *(the) Banjo*. A. B. Patterson is a famous Australian poet, a representative of the literary school of bush balladists. It is to his poems that the most famous song in Australia, *Waltzing Matilda*, was written. The title of this song itself has become a popular colloquial Australianism meaning "tramp's baggage", and (the) *Banjo* is a common nickname for anyone with the surname Patterson. The precedent names include the name of the Australian comedy actress Gladys Monkrieff, who was famous at the beginning of the 20th century. The good-natured nickname *our Glad*, introduced into speech practice by Australians, is known far beyond the country's borders. Among the sources of real names that have become part of English colloquial nominations are Australian ballads and folk songs. Some proper names, originating from the works of Australian oral folklore, are used in the function of repeated figurative nomination. Thus, the adventures of Australian bushrangers, "knights" of the forests and highways, gave rise to many legends, and the names of some, for example, *Ned Kelly*, have been preserved not only in folk ballads, but also in colloquial language: *Ned Kelly* - "adventurer", game as *Ned Kelly* - "brave as Ned Kelly".

Not only the semantics of colloquial units, precedent names included in their composition or etymological prerequisites for the emergence of meanings can form the cultural connotation of Australian nationally marked nominations. Sometimes, even the most common tropes, metaphor and metonymy, are of a national-cultural nature. Metaphor as a type of lexical-semantic method of forming meanings is widespread in the colloquial variety of the English language. Analyzing common English colloquial figuratively motivated units of Australian origin, one can see their nationally specific features, since metaphors develop in the language depending on some initial image that carries cultural and national information [2, P. 112]. The basis for figurative comparison is often the features

of the unique Australian nature. For example, the noun *melon*, "fool, idiot", is an abbreviation of *paddy-melon* "little kangaroo". The characteristics of the size of this animal are figuratively transferred to the characteristics of age - "young, small" and are generalized in the consciousness of the speaker into qualitative characteristics of this age - "young means inexperienced, therefore, makes many stupid mistakes". Australians tend to think and reason in terms of their own national conceptual system.

Agriculture is an important part of the Australian economy. In colloquial Australian vocabulary, one can see metaphorical shifts motivated by the connection with this sphere of activity, for example, the meaning of the phrase *pure merino* "of the best quality" is based on the comparison with the high value of the wool of the Merino sheep breed.

Metaphors are also manifested in a nationally specific way in the phraseology of the English language. Australian zoonyms, which are part of phraseological units, make them nationally marked against the background of general English colloquial vocabulary. Such borrowed formations, are comparative phraseological units. The main tendency in the creation of comparative phraseological units based on zoonyms is the metaphorization of qualities, properties and characteristics inherent in representatives of the Australian animal world: poor (miserable) as a *bandicoot* - very poor; *pretty as a galah* - cute, pretty; *like a possum up a gum-tree* - in seventh heaven. The conceptual system of each nation is metaphorical by nature. People are constantly looking for new metaphors, including colloquial ones, in order, on the one hand, to find a replacement for outdated or "erased" metaphors, and on the other hand, to more accurately realize existing concepts in their consciousness. Therefore, universal concepts, such as "love", "happiness", "poverty", "wealth" and others in different varieties of English can have nationally specific linguistic content and expression. It follows that Australian phraseological units are acquiring general English usage, since due to their colorfulness and simplicity they satisfy the natural need of colloquial English for renewal. It is also natural that the Australian phraseological units have synonymous equivalents from other variants: *poor as a bandicoot (Aus) = poor as a church mouse (BrE) pretty as a galah (Aus) = as pretty as a picture (BrE) like a possum up a gum tree (Aus) = be on cloud nine (BrE)* [7, P. 76].

Metonymy, although less common in colloquial word creation than metaphor, can also be seen as a way of representing national culture. The colloquial phrase *broken hill* is used to denote a silver coin. This meaning was transferred from the name of the famous Australian silver deposit Broken Hill. CDS notes that this phrase was used in the 1940s and 1950s, and is obsolete in modern language.

So, Australian nicknames are part of the English colloquial vocabulary with a bright national and cultural connotation. Some nicknames are stereotyped phenomena of material and spiritual culture, others are historically motivated, and still others are verbal expressions of certain national symbols entrenched in the consciousness of native speakers. National-cultural information is transmitted by colloquial names-realities. Colloquial metaphor and metonymy also act as ways of representing national culture. They are closely connected with the peculiarities of the national thinking of Australians.

The problem of interaction of Australian "low" units with colloquial elements of other territorial varieties of English has not been fully studied and requires additional research. One of such aspects is the process of borrowing substandard Australianisms into the general corpus of English colloquial vocabulary and phraseology. We have attempted to shed light on this issue from a functional-stylistic point of view. Using the continuous sampling method, we have identified 258 lexemes from E. Partidge's DSUE dictionary, accompanied by the mark "Aus". These units represent Australian nominations that have become part of the general English substandard vocabulary. Of these, 57 lexemes are accompanied by the stylistic marks ***coll., low coll., si., low si.*** It should be noted that our study represents the result of one of the possible aspects of the interaction of Australian low-grade vocabulary with similar vocabulary of other national varieties of the English language in the process of multicultural interaction.

The meanings of colloquial Australian phraseological units in the ORSS were formed by means of metaphor. Metaphor is a unique picture of the world, which is different for representatives of different cultures. Many Australian phraseological units formed by means of metaphorization and included in the ORSS retain their national coloring. As a rule, the peculiarities of the flora and fauna of Australia, the uniqueness of the landscape, the life and occupations of the population are manifested here. For example: *cockatoo's weather* - a type of weather when it is warm and dry during the day and rainy at night. This phraseological unit is motivated because the metaphor is based on the feature "convenient, advantageous": such weather is advantageous for the farmer's work, namely, during the day you can work productively and rest at night; *bush telegram* - gossip; rumors; unreliable information. In this metaphor, the comparison is based on the feature "doubtfulness" [6, P. 286].

Metonymy as a universal model of transferring a name from one object to another based on various associations is also quite widely represented in the formation of Australian colloquialisms, which later entered the ORSS. One of the reasons for this is the fact that the metonymic transfer itself is capable of generating colloquial meanings. Metonymic transfer in form contributes to the

development of colloquial meanings from stylistically neutral units: *bagman* - tramp. The lexeme was formed at the end of the 19th century by word composition, which was complicated by the metonymic transfer of the appearance of a "man with a knapsack" to the name of representatives of this category of people. The formation of meanings of the following colloquialisms of Australian origin was accompanied by metonymic transfer by the mode of action: *shirtlifter* - homosexual. This colloquialism is formed as a result of word composition, suffixation and is complicated by metonymic transfer (1966); *to be on the bank* - to live off bank loans (20th century).

A common means of word and phrase formation in the colloquial vocabulary we are studying is abbreviation. The most productive type of abbreviation in the formation of Australian lexemes was **apocope** - truncation of the end of a word. Quite often, apocope is complicated by suffixation. Common suffixes that complement the abbreviation are the suffixes -ie, -eu, -u, -eg, -o: *kanga* - short for kangaroo; *bikie* - a motorcyclist, biker (1967); *bathers* - a bathing suit. This is an abbreviation and ellipsis of the common phrase bathing suit, accompanied by the addition of the suffix -er and the ending -s (20th century); the *Bully* - the name of the newspaper "The Bulletin" in Sydney (20th century); *jorno* - a journalist (1967), *muso* - a musician (1967), *rego* - vehicle registration (1967).

The associative connections realized in the process of indirect nomination are individual and practically unlimited in nature, since the word-formation act in colloquial speech is more individual than in the literary standard. In choosing an associative feature, the speaker can even focus on insignificant or hidden connections between objects of reality: *foot-walk* - a walk on foot. This colloquial noun is also used as a verb *to footwalk* - "to walk"; *cuddle-seat* - a place for two in some movie theaters, tickets for which are usually bought by couples in love (literally "a place for hugs"). In the process of word formation of Australian colloquialisms, there are also other models of word composition, such as "noun + verb", for example, *hut-keep* - "to look after a home, to run a household in a rural area" or "verb + preposition" - the *breakaway* "a physically or mentally ill person" [5, P. 197].

The suffixes -ie, -y, -ey in colloquial Australianisms, unlike words of the literary standard, can form not only derivatives of diminutive semantics, but also derivatives with a derogatory-contemptuous connotation: *halfie (halfy)* - a half-blooded aborigine (half-caste). According to CDS, these nouns are not used in modern English; *shonky* - mean, dishonest, unreliable. This Australian colloquial adjective was formed in 1970 as a result of affixation from the British dialectalism *shonk* "dexterous, fast". The metaphorical shift that influenced the formation of the meaning of this nomination was accompanied by the acquisition

of a negative connotative feature. The noun *shonk* "a swindler, a trickster" is a back-formation from the adjective *shonky* and retains a negative connotation.

The formation of colloquial Australianisms occurs quite productively due to conversion, which in this group of vocabulary is represented mainly by the formation of verbs from nouns and substantiation. The most common model of colloquial verb formation was the N—>V conversion: *to dingo* - to cheat, to evade, to dodge (from the noun *dingo* "coward, scoundrel"); *to coast* - to hang around the coast doing nothing. The colloquial verb is formed from the literary meaning of the noun coast "sea coast". The N—>V conversion model also forms verb-postpositive phrases: *to bugger* (about smth) - to fuss; to waste time; to act ineffectively (from the noun *bugger* "an unpleasant and unlucky person"); *to bottom on to* - to protest; *to go on strike* (from the noun *bottom* "the essence, the reason").

The next group of Australianisms is represented by nominations that have replenished the layer of English slangisms. Let us note such a feature of the group of slang of Australian origin as the prevalence of rhymed slang. The structural features of rhymed slang were studied by E. Partridge and S. Baker. These linguists agree that rhymed slang units usually consist of two components, and sometimes of three or four. However, the vast majority of rhymed slang units have a mainly binary structure. A very common type of slang rhyming phrase is the A+N model: *babbling brook* - rhyme with "crook". This slangism has two lexical-semantic variants: "criminal, swindler", i.e. the direct meaning of the rhyme and the adjective "unwell", the meaning of which is determined by the metaphorical comparison with the babbling of a brook, symbolizing "wheezing, splashing". Since any rhymed slang performs two functions: humorous nomination and confidentiality of communication, it is not always easy, and sometimes even impossible, to determine the motivation for the meaning of such slangisms: *fried eggs* - *legs* "legs" (20th century); *dead horse* - *souse* "sauce" [6, P. 194].

Conclusions. Studying the dynamics of the change in the stylistic status of the analyzed lexical units, we found that it shows little national specificity, since the change in the stylistic status of both American and Australian nominations has much in common. We identified a number of similar and distinctive features. The common feature is the simple nature of the dynamics, which assumes one "step" of transition along the vertical level. Complex processes, which imply repeated changes in stylistic status, are presented much less frequently. The tendencies of change in stylistic status are also the same: lowering, raising and stepwise change. It should be noted that the advanced trend of numerical excesses in the opinions of the authors indicates the improvement in the nature of the dynamics.

The main differences in the change of stylistic status of English substandard units of American and Australian origin lie in the patterns of these changes and their intensity. Thus, American non-literary nominations more often move from the category of colloquialisms to the level of common and literary vocabulary than units of Australian origin. Thus, if we consider the literary standard as the center of the language system, and the substandard variety of language as its periphery, then the processes occurring at the stylistic level of lexical and phraseological units confirm the presence of a constant migration of vocabulary units in the direction of **the periphery - the center.** These processes are most active in the lexical-stylistic layers close to the center of the language system, that is, on the border of literary-colloquial and familiar-colloquial speech. The movement of linguistic units along the vertical section emphasizes the dynamic nature of the development of the language, thanks to which it retains its liveliness and mobility.

It is well known that colloquial speech and vernacular are marked not only stylistically but also socially. As a result of the selection of units and their analysis according to social-stratification labels, we were able to identify some American and Australian sociocultural sources that contribute to the expansion of the general corpus of English substandard vocabulary. The most productive source of expansion of the sphere of general English non-literary vocabulary and phraseology is American and Australian military slang and related colloquial vocabulary. The differences observed between American and Australian sociocultural sources of replenishment of common English colloquial vocabulary and slang are a consequence of the unique features of the development of the history and culture of these countries. It is common knowledge that jazz is considered the main contribution of the USA to world musical culture.

The peculiarities of the formation of the Australian nation, which arose as a "vast prison" for exiles from the United Kingdom, contributed to the identification of a specifically Australian socio-cultural source - "declassed elements". Such a source as "agriculture" and its branch "sheep breeding" are most expressed in the Australian component of English colloquial vocabulary and slang. In the economy of Australia and England, this sphere of economic activity was one of the fundamental ones. Therefore, colloquial and informal vocabulary, which originated in this area, at a certain stage acquired general English usage. Colloquial slang vocabulary and phraseology is a linguacultural phenomenon. Socially marked English units are carriers and transmitters of fragments of history and culture that are significant for the American and Australian linguacultural communities.

References:

1. Davidson M. Borrowed Words - How English Borrows From Other Languages. URL: https://commongroundinternational.com (date of access: 12.03.2025)
2. Encyclopedia of Language and Linguistics, In K. Brown (ed), 2nd Edition. Oxford : Elsevier, 2006. 900 p.
3. Hornadge B. The Australian slanguage: a look at what we say and how we say it. North Ryde: Methuen Australia, 1987. 306 p.
4. Jackendoff R. Twistin' the night away. Language. 1997. Vol. 73, No.3. P.534-559.
5 Lehnert M. Substandard English. Berlin: Akademie-Verlag, 1981. 104 p.
6. Partridge E. Usage and abusage: a guide to good English. Penguin Books, 1978. 380 p.
7. Sperber D., Wilson D. Relevance: Communication and Cognition. Oxford/ Cambridge: Blackwell Publishers, 1995. P. 16–25.
8. Weinreich U. Languages in Contact: Findings and Problems. The Hague : Mouton, 1953. 500 p.
9. ZHOU Li-na. Loan words in Modern English and their features. Sino-US English Teaching, March 2016. Vol. 13. No. 3. P. 201-209.

Література:

1. Davidson M. Borrowed Words - How English Borrows From Other Languages. URL: https://commongroundinternational.com (date of access: 12.03.2025)
2. Encyclopedia of Language and Linguistics, In K. Brown (ed), 2nd Edition. Oxford : Elsevier, 2006. 900 p.
3. Hornadge B. The Australian slanguage: a look at what we say and how we say it. North Ryde: Methuen Australia, 1987. 306 p.
4. Jackendoff R. Twistin' the night away. Language. 1997. Vol. 73, No.3. P.534-559.
5 Lehnert M. Substandard English. Berlin: Akademie-Verlag, 1981. 104 p.
6. Partridge E. Usage and abusage: a guide to good English. Penguin Books, 1978. 380 p.
7. Sperber D., Wilson D. Relevance: Communication and Cognition. Oxford/ Cambridge: Blackwell Publishers, 1995. P. 16–25.
8. Weinreich U. Languages in Contact: Findings and Problems. The Hague : Mouton, 1953. 500 p.
9. ZHOU Li-na. Loan words in Modern English and their features. Sino-US English Teaching, March 2016. Vol. 13. No. 3. P. 201-209.

UDC 824.138.1

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-65-77

Bovkunova Oksana Volodymyrivna lecturer of the Department of the English language for non-philology majors, Dnipro National University named after Olesya Honchara, Dnipro, tel.: (096) 536-19-43, https//orcid.org/0000-0003-3302-1946-4748

TOPONYMIC NOMINATIONS IN THE ENGLISH-SPEAKING PROVINCES OF CANADA AS A REFLECTION OF THE LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD OF CANADIANS

Abstract. This article is devoted to toponymic nominations of the English-speaking provinces of Canada in the aspect of the linguistic picture of the world of Canadians, toponymic layers and influences of different linguistic genesis. Toponyms have paradigmatic and syntagmatic characteristics inherent to words in general, however, they are characterized, first of all, by special principles of nomination, such as the factor of the geographical environment, the factor of spatial properties of objects of the surrounding world, the ethnic composition of the population, the factor of material, social and spiritual culture, contacts of languages and cultures. The linguistic and cultural significance of toponyms can be characterized as a kind of familiarization card, with which it is appropriate to begin acquaintance with the country, its regions, cities, villages and, most importantly, with the people who inhabit and inhabited it. Geographical names appear as a kind of compressed ethnocultural text, carrying information about the historical past of peoples, the boundaries of their settlement, cultural, commercial and geographical centers, etc. Toponyms mark and reflect the most significant layers of the vocabulary of the geographical space for society. Modeling the picture of the world allows us to answer the question of how toponymic nominations reflect stereotypes of perception and understanding of reality, how language organizes and orders the geographical division, perception and reflection of the world. In solving this problem, it is logical to rely on the theory of nomination, since this theory examines the process of objects receiving their names.

This material allows not only to present the English-language toponymic corpus of Canada, but also to examine and compare the stages and conditions of its formation in various historical periods, which is essential for the interpretation and reconstruction of the linguistic picture of the world (hereinafter - LPW) of Canadians in diachronic and synchronic aspects. The LCM, in turn, is a reliable base of linguistic data, by studying which one can make important conclusions

about the peculiarities of the national worldview of Canadians. The LCM is one of the key concepts of modern linguistics. The reconstruction of the LCM is one of the most important and urgent tasks of modern linguistics. English-Canadian toponymy in this aspect has not been sufficiently studied and is of interest for both traditional and new toponymic studies, with the wide application of methods of interpretation and reconstruction of the LCM and comparative analysis within the language space of the Canadian national variant of the multinational English language. One of the main factors determining the toponymic vocabulary of the English-speaking provinces of Canada is the interaction of the aboriginal, French, and English toponymic layers, which caused formal and semantic changes in regional English toponymy and thereby influenced the formation of the entire toponymic system of Canada.

This article is the attempt to study the lexical-semantic and motivational heterogeneity of toponymic nominations of five English-speaking provinces of Canada in diachronic and synchronic terms as a reflection of the Canadians' LCM, with a special emphasis on historical toponymic layers and their comparison. Toponymic units of five English-speaking provinces of Canada were selected for the study. The following lexicographic materials served as sources of toponymic vocabulary: dictionary of Canadian Place Names, Concise Dictionary of English Place Names, Illustrated Dictionary of Place Names of the USA and Canada (Dictionary of Canadian Place Names, A. Rayburn, 1997, The Concise Dictionary of English Place Names. E. Ekwall, 1960, Illustrated Dictionary of Place Names. US and Canada, K. Harder, 1976), geographical maps and atlases of the world, North America and Canada, tourist guides.

The subject of the study was the lexical and semantic features of toponymic nominations in the context of the linguistic picture of the world of Canadians and language contacts. The theoretical basis of the research were the ideas, providings and conclusions set out in the works by P. Akrigg, W. Hamilton, A. Rayburn in the field of onomastics and in the field of linguistic variation.

The theoretical significance of the study lies in the fact that, being based on a systematic semantic and typological analysis of toponyms, considered as linguistic and cultural signs, a reconstruction of a holistic system of geographical ideas about the world of Canadians is carried out, being represented by toponymic vocabulary with a special emphasis on contacts of languages and cultures. The work substantiates the existence of three main toponymic layers of the studied toponymy: Amerindian, French, English. The status of influence is determined for borrowings from Spanish and Portuguese. The practical value of the research lies in the possibility of using its scientific results in the preparation of practical and theoretical courses in lexicology, stylistics of English and French languages, linguistic and cultural studies, linguacultural studies, intercultural communication, semiotics, lexical semantics, and translation studies.

Keywords: toponymic nominations, LPW (linguistic picture of the world), lexical borrowings, multinational English language, Canadian national variant.

Бовкунова Оксана Володимирівна викладач кафедри англійської мови для нефілологічних спеціальностей, Дніпровський національний університет ім. Олеся Гончара, м. Дніпро, тел.: (096) 536-19-43, https//orcid.org/0000-0003-3302-1946-4748

ТОПОНІМІЧНА НОМІНАЦІЯ В АНГЛОМОВНИХ ПРОВІНЦІЯХ КАНАДИ ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ КАНАДЦІВ

Анотація. Ця стаття присвячена топонімічним номінаціям англомовних провінцій Канади в аспекті мовної картини світу канадців, топонімічних пластів та впливів різного лінгвогенезису. Топоніми мають парадигматичні та синтагматичні характеристики, притаманні словам загалом, однак характеризуються, насамперед, особливими принципами номінації, такими як фактор географічного середовища, фактор просторових властивостей об'єктів навколишнього світу, етнічний склад населення, фактор матеріальної, соціальної та духовної культури, контакти мов і культур. Лінгвокультурне значення топонімів можна охарактеризувати як своєрідну ознайомчу картку, з якої доцільно починати знайомство з країною, її регіонами, містами, селами і, головне, з людьми, які її населяють і населяють. Географічні назви постають як своєрідний спресований етнокультурний текст, що несе інформацію про історичне минуле народів, межі їх розселення, культурні, торговельні та географічні центри тощо. Топоніми позначають і відображають найбільш значущі для суспільства пласти лексики географічного простору. Моделювання картини світу дозволяє відповісти на питання, як топонімічні номінації відображають стереотипи сприйняття і розуміння дійсності, як мова організовує і впорядковує географічний поділ, сприйняття і відображення світу. При вирішенні цієї проблеми логічно спиратися на теорію номінації, оскільки ця теорія розглядає процес отримання об'єктами своїх назв.

Цей матеріал дозволяє не лише представити англомовний топонімічний корпус Канади, а й розглянути та порівняти етапи та умови його формування в різні історичні періоди, що є суттєвим для інтерпретації та реконструкції мовної картини світу (далі – МКС) канадців у діахронному та синхронному аспектах. МКС, у свою чергу, є надійною базою лінгвістичних даних, вивчаючи які, можна зробити важливі висновки щодо особливостей національного світогляду канадців. МКС є одним із ключових

понять сучасної лінгвістики. Реконструкція МКС є одним із найважливіших і актуальних завдань сучасного мовознавства. Англо-канадська топоніміка в цьому аспекті вивчена недостатньо і становить інтерес як для традиційних, так і для нових топонімічних досліджень із широким застосуванням методів інтерпретації та реконструкції МКС та порівняльного аналізу в мовному просторі канадського національного варіанту багатонаціональної англійської мови. Одним із головних чинників, що визначають топонімічну лексику англомовних провінцій Канади, є взаємодія аборигенного, французького та англійського топонімічних шарів, що викликало формальні та семантичні зміни регіональної англійської топоніміки і тим самим вплинуло на формування всієї топонімічної системи Канади.

Ця стаття є спробою дослідження лексико-семантичної та мотиваційної неоднорідності топонімічних номінацій п'яти англомовних провінцій Канади в діахронному та синхронному відношенні як відображення ЛКМ канадців, з особливим акцентом на історичних топонімічних шарах та їхньому порівнянні. Для дослідження були обрані топонімічні одиниці п'яти англомовних провінцій Канади. Джерелами топонімічної лексики слугували такі лексикографічні матеріали: dictionary of Canadian Place Names, Concise Dictionary of English Place Names, Illustrated Dictionary of Place Names of the USA and Canada (Dictionary of Canadian Place Names, A. Rayburn, 1997, The Concise Dictionary of English Place Names. E. Ekwall, 1960, Illustrated. Словник топонімів США і Канади, К. Хардер, 1976), географічні карти і атласи світу, Північної Америки і Канади, туристичні путівники.

Предметом дослідження стали лексико-семантичні особливості топонімічних номінацій у контексті мовної картини світу канадців та мовних контактів. Теоретичною основою дослідження стали ідеї, положення та висновки, викладені в працях П. Акригга, В. Гамільтона, А. Рейберна в галузі ономастики та в галузі лінгвістичної варіації.

Теоретична значущість дослідження полягає в тому, що на основі системного семантико-типологічного аналізу топонімів, що розглядаються як лінгвокультурні знаки, здійснюється реконструкція цілісної системи географічних уявлень про світ канадців, представлених топонімічної лексикою з особливим акцентом на контактах мов і культур. У роботі обґрунтовується існування трьох основних топонімічних шарів досліджуваної топоніміки: індіанського, французького, англійського. Статус впливу визначається для запозичень з іспанської та португальської мов. Практична цінність дослідження полягає в можливості використання його наукових результатів при підготовці практичних і теоретичних курсів з лексикології, стилістики англійської та французької мов, лінгвокультурології, лінгво-

культурології, міжкультурної комунікації, семіотики, лексичної семантики, перекладознавства.

Ключові слова: топонімічні номінації, МКС (мовна картина світу), лексичні запозичення, багатонаціональна англійська мова, канадський національний варіант.

Problem statement. The main statements submitted for analysis in this article: the peculiarity of toponyms as proper names consists in their individualizing function; the sources of origin of the toponymic vocabulary of the English-speaking provinces of Canada correlate in time with the Amerindian, French, English historical layers of toponymic nominations; at the stage of formation of the ethnic community of Canadians and their language the determining influence in the semantic motivation of toponyms belongs to natural, extralinguistic conditions; during the later development of North American territories in the 18th-19th centuries, moral and value guidelines come to the fore in toponymic mapping; in each of the provinces studied, the dominance of the toponymic lexicon of a certain group varies depending on the conditions of its formation; in the formation of the toponymic vocabulary of English-speaking Canada, the most productive and stable are Anglo-Saxon, Celtic and Scandinavian toponymic forms; the toponymy of English-speaking Canada is characterized by heterogeneity and reflects the national vision of Canadians of the surrounding reality, the logic of thinking of speakers of the Canadian national version of English language.

Previous research. Theories of the origin of Canadian English CE (Canadian version of the English language) correspond to the stages of the formation of Canada as a state, and only taking into account ethnic, social and historical conditions can one give an objective assessment of the formation of the Canadian national version of the English language. The peculiarity of the linguistic situation in Canada in the process of formation of the Canadian national version of English lies in the influence of Scottish, American and Irish immigrant flows in the context of bilingualism.

According to such scholars as M.N. Scargill, R. Quirk, it is a mixture of British English BE (British English) with American English AE (American English), CE has a sufficient number of lexical, syntactic and phonetic features distinct from American and British English to be considered a national variety of English.

Research objective. The purpose of this work is to establish the role of semantic models of toponymic nominations in the interpretation and reconstruction of the LPW of Canadians. Achieving this goal required solving the following tasks: define the concept of a toponymic system and approaches to

classifying toponyms; systematize methods of toponymic research; to study the problem of variability in relation to the Canadian national variant of the English language; to identify and compare historical toponymic layers in the course of analyzing the regional specifics of toponymic nominations of Canada; to establish the role of toponyms in the formation of the linguistic picture of the world of Canadians; conduct a lexical-semantic study of toponymic nominations of five English-speaking provinces of Canada; identify national characteristics of the linguistic picture of the world of Canadians. The research methods are determined by its objectives and the specifics of the object under study and are comprehensive. The method of continuous sampling, the method of classification and structural-semantic analysis, the system-descriptive method, the comparative-typological, historical method and the method of analysis of dictionary definitions have been used while providing research.

Research results. To understand the principles of formation and functioning of toponyms in a certain territory, it is necessary to consider such a concept as a toponymic system. The concept of a toponymic system is one of central ones in toponymy. A study of the literature has shown that the term "toponymic system" is interpreted differently by linguists. It is rational to single out the constituent parts of the toponymic system, such as the inventory of forming means, the opposition of forming means and the territory. G. Armstrong understands the toponymic system as a set of specific features or attributes that are regularly repeated in the process of forming geographical names and in their modern stability [2, P. 176]. The toponymic system is studied according to the semiotic principle, combining national, semantic, syntactic and pragmatic aspects. Summarizing and generalizing the above approaches, we propose the following working definition of the toponymic system.

A toponymic system is an ordered set of toponymic nominations accepted in a given society.ьIn toponymy, a large number of classifications of toponyms are known, built on various principles and various materials (a detailed analysis of these classifications is carried out in the works of H.B. Akrigg, D. Crystal [1, P. 79].

Onomastic realities are always nationally colored. Proper names, as units of language, act as bearers of a certain national flavor. Toponymy, to a greater extent than any other lexical subsystem, reflects the features of the specific culture of a given society. Words whose semantics reflect the uniqueness of a culture are called vocabulary with a cultural component. The cultural component is inherent in the so-called non-equivalent vocabulary, which is revealed when comparing languages serving different cultures. This includes personal names, geographical names, names of institutions, organizations, etc. A **toponym** is an integral part of the background knowledge of speakers of a given language and

culture; toponyms reflect the history of a given people, the history of the settlement and development of a given territory, therefore it is this part of the vocabulary that attracts the attention of not only philologists, but also historians, ethnographers, geographers, and translation scholars. The geographic map of Canada reflects toponyms of Celtic, Anglo-Saxon, Spanish, Basque, Portuguese, French, and Indian origin, which were formed at different historical stages.

By examining a toponym in diachrony, we determined the impact of a particular language in the corresponding historical period and the degree of preservation of this impact. The correct establishment of the etymon of the root element of a toponym does not yet explain the origin of this toponym, since it remains unknown at what stage of development the word became a toponym. The word-formation structure of the name reflects its history, cryptically tells about its origin. In order to identify the structural and cultural nature of Canadian toponyms, we turned not only to the history of Canada, but also took into account the history of the origin and evolution of English toponyms, as they are reflected in the modern form of Canadian geographical names. The problem of regional peculiarities of Canadian toponymy is solved on the basis of identifying historically developed differences between individual regions. A toponymic layer is understood as a combination of geographical names that appeared in a certain historical period. The preservation of the population "in whole or in large part" ensures the continuity of toponymic layers in any territory [3, P. 116]. Thus, in Canada there are three toponymic layers, which have significantly influenced the formation of the country's toponymic corpus: Amerindian, French, English. The Spanish and Portuguese influence was not as long lasting and evanescent as that of the English and French, although the Spanish and Portuguese explorers left their mark on the geographical map of western and eastern Canada, respectively. Therefore, the study proposes to talk only about the Spanish and Portuguese influence on the country's toponymy.

The Amerindian layer is represented by the following groups of toponyms: Indian names preserved in their original form; Indian names assimilated by French and English; Indian names presented in translation into English and French. Indian names are characterized by their closeness to common nouns, i.e. the absence of a geographical term in their composition, and are free descriptive constructions reflecting the features of the local landscape, flora and fauna: *Miscou* (NB - "peat bog", *Pembina* (MB) - "summer berry", *Atikokan* (ON) - "caribou bone". Aboriginal names are recorded on the geographic map throughout Canada: *Cowichan* (BC), *Chippawa* (ON), *Escuminac* (NB), *Kamsack* (SK) [7, P. 69]. In the Maritime Provinces, the toponym retains geographical terms of Indian origin from the language of the Micmac and Maleseit tribes: *bogan, padou* "water channel adjacent to a river": *Fanion Bogan,*

Mersereau Bogan, Sugar Island Padou (NB) [7, P. 71]. A distinctive feature of the motivation of Amerindian names is the absence of hostility and antagonism towards the European conquerors, i.e. the motivation is characterized by positive connotations.

The reason for the presence of autochthonous names assimilated by English and French on the map of Canada is the difficulty of conveying the phonetic features of Indian names by means of a superstrate language. Indian tribes did not know writing, so Europeans recorded the names by ear, which led to their distortion. This explains the instability of their superstrate French and English orthography. The modern spelling of Indian names is also affected by the fact that many of them pass into English through French:

Articougnesche (Ind.) — Aríigoniche (French) —Antigonish (English);

Petek (Ind.) —La Badecque (French) — Baddeck (English).

Indian names with French pronunciations predominate in areas where the Francophone population has survived – these are Maritime Provinces - *New Brunswick, Nova Scotia, Prince Edward Island; Boucíouche, Restigouche (NB). Indian names simplified by English are recorded in the Prairie Provinces, Maritime Provinces: Michichi (NS), Merigomish (NS).* In those cases where Europeans managed to figure out the meaning of an Indian name, it was translated into English or French. Autochthonous names in English translation are found in the Steppe Provinces, Ontario, the Maritime Provinces: *Beaver Crossing (AB) - "beaver crossing", Thunder Bay (ON) - "Foma Bay". Portage River (PE) - "river crossing"* [7, P. 25].

In Atlantic Canada, where French Canadians are more prevalent, settlers have historically preferred to give French names to new settlements rather than translate existing names into French. On the modern map of Canada, traces of French influence can be seen in the toponymy of the territory where France dominated during the colonial period. These are the territories of modern Nova Scotia, New Brunswick, and the St. Lawrence River Valley. In the Prairie Provinces, the presence of French names is explained by the mythology of the French-speaking Métis from central and northeastern Canada in connection with the construction of the railway and the development of the south and west. The most persistent are the French names of mountains, rivers, lakes, and islands: *Lac la Biche (AB), Pelee Island (ON)* [7, P. 77].

The change in the original form is manifested in the combination of the French descriptive element with the English appellative according to the principle of formation of the phrase, which facilitates pronunciation and understanding: *Chaleur Bay (NB), Fourchu Harbour (NS).* French oikonyms have undergone phonetic adaptation in the English-speaking environment, which is explained by the daily practice of native speakers. One of the forms of their

perception is phonetic assimilation, in which these names, associated with consonant English words, are rethought, which leads to a change in their sound form: *Hat's Harbour (NF)* originally functioned as the French name *for L'Anse Arbe*. Toponyms with the components belle "beautiful" (French), ville "city" (French) are also widely used in the formation of toponyms: *Belle Bay (NF), Belleisle (NB), Bakerville (BC). Jerseyville (ON)* [8, P. 57].

The English layer of toponymic vocabulary turns out to be the most extensive. Its formation can be traced back to the 17th century, with the emergence of the first permanent English settlements in eastern Canada and with the further advance of British colonists to the west in the 18th - 19th centuries. The end of the 18th century was noted by the beginning of immigration from the British Isles. The settlers were mainly of Scottish and Irish origin. By the middle of the 19th century, the French Canadians had turned from a majority of the population into a minority. Considering the influence of settlers from various regions of England on the formation of the toponymic system of Canada, it became possible to assume the presence of toponymic objects of Celtic and Anglo-Saxon origin on its territory, which was confirmed during the research. The most stable and productive toponym-forming components that we observe in the composition of Canadian toponyms are the formants from the Gaelic language, which belongs to the Celtic group of languages: *-more "large", -loch "lake", -glen "narrow valley", -brae "hillock", -barra "hilly island", -strath "wide valley"*. The map reveals the distribution pattern of toponyms with such formants in Nova Scotia, where the largest number of immigrants arrived from the highlands of Scotland and the west of England: *Glenholme (NS), Lochaber (NS), Strathroy (ON), Blairmore (AB).* In Celtic languages, the stem of the toponym (appellative) occupies the initial position, which is an indicator of the Celtic origin of modern names [7, P. 68].

Thus, topographic forms are indicators of the settlement of ethnic groups, by which one can trace the stages of the formation of toponymic vocabulary, contacts of languages and cultures. Anglo-Saxon or Old English components are widespread in the toponymic vocabulary of Ontario, New Brunswick, Newfoundland, where people from the Anglo-Saxon settlements of the south-east and west of England live, and are represented by the following most productive toponymic forms: *-ton "farm", "village", -borough, -boro, -burg "fortified place", -ham "estate", -vale "valley", -hurst "forest hill"*. These topoformants are regularly repeated as final morphemes and have the lexical meaning of place-name indicators: *Roddickton (NF), Peterborough (ON), Kingsburg (NB).*

The third group of toponymic forms that make up the English toponymic layer are the toponymic forms of Scandinavian origin. The most productive of

them are: *-ford "fjord", "ford", -holm "plateau island", -dale "valley", -throp "small farm"*. The spread of suffixes of Scandinavian origin is observed in the provinces of Ontario and Alberta, as well as in Nova Scotia and Newfoundland: *Claresholm (AB), Karsdale (NS), Wiltondale (NF)*. When included in a toponym, the toponym-forming suffixes lose their original meaning, i.e., the process of their desemantization occurs. The complexes *-ford, -thorp, -dale, -holm* designate any piece of land, are perceived as a toponymic formant and do not carry the direct meaning that they had during the period of the formation of the toponymy of England [5, P. 41].

Considering that proper names are one of the active elements that determine the system of knowledge about the world and participate in the formation of a person's worldview, and toponyms are one of the earliest forms of reflection of geographic reality in the human mind, we consider toponymic nominations as a reflection of the linguistic picture of the world of Canadians through the analysis of hydronyms, oronyms and oikonyms presented in the toponymic vocabulary of Canada.

In the process of analyzing toponymic nominations of the English-speaking provinces of Canada, the lexical-semantic features of regional toponymic nominations are identified and systematized, and their role in the formation and interpretation of the Canadian language and cultural heritage is determined. In order to form a comprehensive picture of the Canadian national English language, it is necessary to take into account not only the historical conditions of the formation of the Canadian national English language, but also the current sociolinguistic situation in the country. Canada is the first country to adopt a multicultural policy as a state policy. The Constitution of 1982 confirmed the existence of bilingualism in the country, expanding the spheres of use of English and French. The new Constitution

allowed the French-speaking minority living outside Quebec and the English-speaking minority living in Quebec to receive education in their native language. The concept of a picture of the world in modern linguistics is one of the fundamental ones, expressing the specifics of human existence, his relationship with the world, the most important conditions of his existence in the world. One of the ways of transmitting ideas about the world is language, in its depths language picture of the world (LPW) is formed, one of the deepest layers of the human picture of the world.

According to the classification of toponymic material adopted in presented research according to two criteria: motivation and origin, in the five provinces under consideration we identified several groups of toponymic vocabulary. The province of Newfoundland and Labrador is characterized by a predominance of toponyms motivated by the physical characteristics of the terrain, reflecting the

diverse flora and fauna of the island and dedicated to seafaring. There is also vocabulary that includes the names of Saints and religious holidays. With the advent of the first permanent English settlements in the early 17th century, French, Basque and Portuguese names, unlike the native ones, were subjected to phonetic or lexical distortion or translation into English: *Bakeapple, Nippers Harbour, Trinity Bay.*

In Nova Scotia, toponyms of Scottish origin predominate. French borrowed names have been anglicized, Indian names have retained their original form. The groups of commemorative names in honor of crowned heads, early British settlers, and outstanding figures are the most numerous. There are also transferable names of Scottish and English origin: *Passamaquoddy, Windsor, Glengarry.*

The province of New Brunswick is distinguished by toponyms of French origin, many of which have remained unchanged, and Indian geographical names, which have been partially Frenchified. The names given by people from New England, Ireland and Scotland are represented by Irish and Scottish oikonyms and hydronyms – transfers. Dedication names to early settlers reflect the historical events of the French deportation from Acadia and the American Revolutionary War: *Belledune, Caraquet, Clifton.*

Prince Edward Island is dominated by groups of place names, motivated by the names of royal families and glorifying outstanding personalities – British by origin, the first settlers – Scots, Irish, Acadians. A few French names have been preserved in their original form. Indian names have been adapted into English and French. Topographical names describing the local landscape and flora and fauna are numerous, as in all the Atlantic provinces: *Oyster Bed Bridge, Georgetown, Barbara Weit River, Caledonia.*

A characteristic feature of Ontario's toponymy is its orientation toward the British Isles. The most numerous group of toponyms are calques from England, as well as a group motivated by the names of members of the royal family, British politicians, and heads of Canadian provinces: *Bath, Dorset, Couchiching Lake, Go Home, Simcoe, Charlottenburgh* [7, P. 51].

Thus, Indian names have been anglicized, some of them, like French names, are recorded with a translation of only the geographical term into English. French hydronyms have remained unchanged. The resistance of hydronymy and oronymy to the influence of language contacts is evident in many countries where rivers and mountains have mainly aboriginal names that have been preserved for centuries.

Conclusions. The analysis of semantic models of toponymic material allows us to reconstruct the spatial and linguistic picture of the world of the toponymic past and present, to trace the stages of ethnocultural development of

the region, language contacts, starting from the 17th century until the final establishment of the power of the British crown in the 18th century. The analyzed toponymic material also confirms the heterogeneity of the origin of the toponyms of the five English-speaking provinces. In all the studied provinces, three toponymic strata are represented: Amerindian, French, English, with a significant predominance of the English toponymic layer.

National features of the linguistic picture of the world of Canadians consist in the predominance of the following groups of toponymic vocabulary at the stages of development of new territories in the 17th - 18th centuries: describing the landscape; describing the flora and fauna; autochthonous names adapted by English and French;

containing the names of Saints and religious holidays; English, Scottish, Irish hyphens. Factors of the geographical environment and spiritual culture seem to be the most important in nomination in all toponymic classes.

The change in the toponymy of English-speaking Canada in later periods of its development occurs more under the influence of the linguistic than the external environment, using the formant method of forming toponyms. With the later development of overseas lands in the 18th-19th centuries, personalized geographical names - anthropotoponyms, given in honor of: crowned heads; the first settlers; Canadian and British statesmen and politicians. Thus, at the stage of formation of the Canadian ethnic group, the environment plays a decisive role in the formation of the linguistic picture of the world; at later stages of development of society, the priorities of national-linguistic consciousness, determined by the mentality of the people, come to the fore.

References:

1. Akgigg G.P.V., Akrigg H.B. British Columbia Place Names. Sono Nis Press: Victoria, B.C., Canada, 1986. 346p.

2. Armstrong G. The Origin and Meaning of Place Names of Canada. Toronto: Macmillan of Canada, 1972. 312p.

3. Bolder F. Canada's Smallest Province: A History of Prince Edward Island. Charlottetown, 1973. 172p.

4. Brook J. English Dialects. London, 1978. 232p.

5. Crystal D. English as a Global Language. Cambridge Unuversity Press, NY, 2003. 212p.

6. Ekwall E. The Consice Oxford Dictionary of English Place Names. Oxford: Clarendon Press, 1960. 546p.

7. Flanagan Ch. Lost and Found Land. Canadian Geographic, 2008. 121p.

8. Hamilton W. Place Names of Atlantic Canada. University of Toronto Press Inc., 1996. 502p.

9. Leith D. A Social Historyof the English Language. London: Rootledge and Regun Publishers, 1983. 380p.

Література:

1. Akgigg G.P.V., Akrigg H.B. British Columbia Place Names. Sono Nis Press: Victoria, B.C., Canada, 1986. 346p.
2. Armstrong G. The Origin and Meaning of Place Names of Canada. Toronto: Macmillan of Canada, 1972. 312p.
3. Bolder F. Canada's Smallest Province: A History of Prince Edward Island. Charlottetown, 1973. 172p.
4. Brook J. English Dialects. London, 1978. 232p.
5. Crystal D. English as a Global Language. Cambridge Unuversity Press, NY, 2003. 212p.
6. Ekwall E. The Consice Oxford Dictionary of English Place Names. Oxford: Clarendon Press, 1960. 546p.
7. Flanagan Ch. Lost and Found Land. Canadian Geographic, 2008. 121p.
8. Hamilton W. Place Names of Atlantic Canada. University of Toronto Press Inc., 1996. 502p.
9. Leith D. A Social Historyof the English Language. London: Rootledge and Regun Publishers, 1983. 380p.

UDC 3:37.378

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-78-91

Dubrova Oksana Volodymyrivna PhD in Philology, Candidate of Philological Sciences (PhD in Philology), Assistant Professor at the Department of Foreign Languages and Teaching Methods, Berdyansk State Pedagogical University, Zaporizhzhia, https://orcid.org/0000-0001-8573-2785

Khalabuzar Oksana Anatoliivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Philology and Translation, Kyiv National University of Technology and Design, Department of Philology and Translation, Kyiv, tel.: (050) 617-36-35, https://orcid.org/0000-0003-2338-0854

Shkola Iryna Viktorivna PhD in Philology, Candidate of Philological Sciences (PhD in Philology), Assistant Professor at the Department of Foreign Languages and Teaching Methods, Berdyansk State Pedagogical University, Zaporizhzhia, https://orcid.org/0000-0002-1455-6371

DIGITAL TOOLS FOR IMPROVING PHONETIC SKILLS IN ENGLISH: CRITICAL ANALYSIS AND METHODOLOGY OF USE

Abstract. The article deals with contemporary digital technologies to ascertain their potential benefits and drawbacks for helping English language learners improve their phonetic proficiency. The paper's relevance is determined by the expansion of technological resources and their growing influence on the teaching of foreign languages. The study's objective is to present a thorough evaluation of contemporary digital resources for enhancing English phonetic proficiency. The objectives are also to systematically and critically assess current digital tools for teaching English phonetics, identify methodological guidelines for using digital tools effectively to develop phonetic competence and contrast the features, benefits, and drawbacks of the most popular English language learning platforms and applications. Thus, the study aims to provide a thorough scientific methodology for teaching English phonetics using digital resources. In light of the digital change, this will contribute to raising the standard of language instruction. Contemporary audio-phonetic platforms provide contextualized English learning by using confirmed native speakers. With the help of video content, Youglish provides a novel approach to pronunciation learning that lets people quickly locate particular words in natural speech. Using YouTube videos,

the platform helps people learn how words are used in various settings, from academic lectures to casual conversations, significantly improving pronunciation knowledge.

The authors underline that digital technologies have significantly increased the opportunities for educators and learners as well. There are also aadvantages and disadvantages to using gamification, AI, and self-directed learning. In order to develop more effective and flexible teaching strategies, future research should concentrate on incorporating these technologies into intricate learning platforms. Pronunciation can be improved by digital technology, but only if they are properly included in the learning process.

Keywords: digital tools, gamification, English language, methodology

Дуброва Оксана Володимирівна кандидатка філологічних наук, доцентка кафедри іноземних мов і методики викладання, Бердянський державний педагогічний університет, м. Запоріжжя, https://orcid.org/0000-0001-8573-2785

Халабузар Оксана Анатоліївна кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри філології та перекладу, Київський національний університет технологій та дизайну м. Київ, тел. (050) 617-36-35, https://orcid.org/0000-0003-2338-0854

Школа Ірина Вікторівна кандидатка філологічних наук, доцентка кафедри іноземних мов і методики викладання, бердянський державний педагогічний університет, м. Запоріжжя, https://orcid.org/0000-0002-1455-6371

ЦИФРОВІ ЗАСОБИ ДЛЯ ВДОСКОНАЛЕННЯ ФОНЕТИЧНИХ НАВИЧОК АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: КРИТИЧНИЙ АНАЛІЗ ТА МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ

Анотація. У статті розглядаються сучасні цифрові технології, щоб визначити їхні потенційні переваги та недоліки для допомоги тим, хто вивчає англійську мову, покращити свій фонетичний рівень. Актуальність статті зумовлена розширенням технологічних ресурсів та зростанням їх впливу на викладання іноземних мов. Метою дослідження є представити ретельну оцінку сучасних цифрових ресурсів для покращення фонетичного володіння англійською мовою. Цілі також полягають у систематичному та критичному оцінюванні сучасних цифрових інструментів для навчання фонетики англійської мови, визначенні методичних вказівок щодо ефективного використання цифрових інструментів для розвитку фонетичної компе-

тентності та порівняння особливостей, переваг і недоліків найпопулярніших платформ і програм для вивчення англійської мови. Таким чином, дослідження має на меті забезпечити ґрунтовну наукову методику викладання фонетики англійської мови з використанням цифрових ресурсів. У світлі цифрових змін це сприятиме підвищенню рівня навчання мови. Сучасні аудіофонетичні платформи забезпечують контекстуальне вивчення англійської мови за допомогою перевірених носіїв мови. За допомогою відеовмісту Youglish пропонує новий підхід до вивчення вимови, який дозволяє людям швидко знаходити певні слова в природній мові. Використовуючи відео YouTube, платформа допомагає людям дізнатися, як слова використовуються в різних ситуаціях, від академічних лекцій до звичайних розмов, значно покращуючи знання вимови.

Автори підкреслюють, що цифрові технології значно розширили можливості для освітян і учнів. Існують також переваги та недоліки використання гейміфікації, ШІ та самостійного навчання. Щоб розробити більш ефективні та гнучкі стратегії навчання, майбутні дослідження мають зосередитися на включенні цих технологій у складні навчальні платформи. Вимова може бути покращена цифровими технологіями, але тільки якщо вони правильно включені в процес навчання.

Ключові слова: цифрові інструменти, гейміфікація, англійська мова, методологія

Problem's Statement. Given that English is an international language of communication, proficiency in a foreign language significantly impacts the quality of phonetic skills. The present educational environment has seen tremendous change due to digital technology, which has created entirely new avenues for studying language components, including phonetics.

Since phonetic skills necessitate continual listening and close interaction with native speakers, they have historically been regarded as the most challenging to learn independently. However, advancements in artificial intelligence, speech recognition, and interactive applications have totally transformed the approach to learning pronunciation.

The study evaluates contemporary digital technologies to ascertain their potential benefits and drawbacks for helping English language learners improve their phonetic proficiency.

The paper's relevance is determined by the expansion of technological resources and their growing influence on the teaching of foreign languages. It is important to thoroughly analyze the productiveness of modern digital instruments for improving English phonetic skills in the context of globalization and the digital transformation of learning process. Artificial intelligence, machine

learning, and interactive apps are expanding the possibilities for personalized pronunciation training. However, this also requires critical scientific reflection on the methodological foundations of their application in the educational process.

The study's objective is to present a thorough evaluation of contemporary digital resources for enhancing English phonetic proficiency. The objectives are also to systematically and critically assess current digital tools for teaching English phonetics, identify methodological guidelines for using digital tools effectively to develop phonetic competence and contrast the features, benefits, and drawbacks of the most popular English language learning platforms and applications. Thus, the study aims to provide a thorough scientific methodology for teaching English phonetics using digital resources. In light of the digital change, this will contribute to raising the standard of language instruction.

The review of the scientific background. "Language learning strategies are specific actions, behaviors, steps, or techniques students use to improve their progress in developing L2 skills. These strategies can facilitate the internalization, storage, retrieval, or use of the new language" according to Rebecca Oxford, one of the top scholars on autonomous learning [12]. These techniques can support the internalization, storage, retrieval, or use of a new language According to R. Oxford "Autonomous learning involves learners taking greater control over their own learning process, setting goals, implementing strategies, and assessing outcomes – all of which can be significantly enhanced through thoughtfully applied technology" [13]. She also highlights the significance of using learning strategies to develop phonetic skills.

Furthermore, R. Oxford holds that the teacher should be supported by technology in phonics instruction rather than replaced. She thinks that technology in phonetics education should serve "as a scaffold, not a crutch". And the main aim is to develop learners who can independently recognize, analyze, and correct their own patterns of pronunciation. This suggests that integrating technology into the classroom could aid pupils in developing self-monitoring abilities.

Another prominent researcher in this area is Martha C. Pennington [9, 10]. She has significantly advanced her research using contemporary technologies to teach English phonology and pronunciation. Her areas of interest include phonology and phonetics, applied linguistics, sociolinguistics, and computer-assisted language learning (CALL). Among the numerous books Pennington has authored are "The Computer in Applied Linguistics and Phonology in English Language Teaching". She studies intercultural communication and pronunciation learning using technology.

Martha Pennington's works have significantly influenced modern technology-based approaches to teaching English phonetics. She developed a theoretical framework that describes how students can choose and practice

phonological knowledge in second languages. By applying this concept, educational technology developers could produce tools considering the cognitive processes involved in learning pronunciation. M. Pennington also emphasized the significance of acquiring phonetics in a communicative setting. This has impacted the development of contemporary apps that teach users how to communicate in authentic settings. Her work has, therefore, served as a significant theoretical foundation for innovative technological methods of teaching English phonetics that integrate linguistic theory with hands-on learning exercises.

Robert Godwin-Jones emphasizes that technology should not be the primary goal of the learning process but only an auxiliary tool because “the technology for language learning should be like a good teacher: present when needed, invisible when not, and always focused on facilitating the learning process rather than showcasing technological wizardry” [5]. He also draws attention to the need to improve mobile applications: “Mobile apps for pronunciation training offer unprecedented opportunities for contextualised practice, but their design often prioritises entertainment over pedagogical soundness. We need a better balance” [5].

Rebecca Hincks also studies computer-assisted training of intonation and prosody. “Computer Support for Learners of Spoken English” [6], “Pronunciation Assessment Using Speech Technology” [7], and “Speech technologies for pronunciation feedback and evaluation” [8] are some of the projects she has worked on that measure and evaluate prosodic aspects, particularly intonation. She has investigated how automatic speech recognition software might assist students in improving their pronunciation, particularly with regard to supra-segmental components, which are frequently more challenging to comprehend than individual sounds.

Ron Thomson studies learning second languages. His primary areas of interest in the study are how people learn a new language's phonetic system and the most effective ways to teach it: “current technology has the potential to offer more than classroom- based instruction on a monitor” [14]. In 2009, Ron Thomasson developed English Accent Coach (www.englishaccentcoach.com), an online resource. This free tool helps learners better understand and generate English sounds by using Highly Variable Phonetic Training (HVPT) techniques. According to his studies, training in sound perception can significantly increase pronunciation accuracy. Thomson contends that training should incorporate a range of voices and settings in order to create trustworthy phonetic categories. He abandons the conventional “listen and repeat” learning method, favoring a perceptual training technique.

It is also worth noting that this topic is also relevant in Ukraine, so many scholars are working on the issue of improving phonetic skills in learning English

using digital tools. The research of Olga Bihych, Oksana Karpiuk, and Sofia Nikolaieva forms the methodological basis for such studies in Ukraine.

Olha Bihych, for example, in her works, including “Modern Approaches to the Formation of Foreign Language Phonetic Competence in a Secondary School,” notes that the usage of Internet resources in teaching foreign languages and the integration of Internet tools into the educational process allow for more effective solution of several didactic tasks: to form and improve reading skills by directly using Internet materials of varying degrees of complexity; to improve listening skills based on authentic audio texts of the Internet as well as texts prepared by the teacher; to improve writing and speaking skills; to replenish the vocabulary, both active and passive, with the vocabulary of the target language; to acquaint students with cultural realities, taking into account language etiquette, peculiarities of linguistic behavior of different peoples in communication, peculiarities of culture, traditions of the target language country [1].

Oksana Karpiuk, in turn, is working on creating digital learning materials that meet modern educational standards and the needs of students.

Sofia Nikolaieva is a Doctor of Pedagogical Sciences, a Professor, and an expert in foreign language teaching methods. She developed the theoretical foundations of individualized learning, lexical competence testing, and intercultural foreign language education. She is the author of numerous textbooks and monographs that have influenced modern approaches to language teaching in Ukraine. In particular, she co-authors the significant monograph “Modern Technologies of Teaching Foreign Languages and Cultures in Secondary and Higher Education Institutions” [4]. This work analyses the latest technologies in teaching foreign languages and cultures.

As a result, the theoretical framework analysis demonstrates how digital technologies have fundamentally altered how English phonetics is taught. Individual pronunciation instruction now has more options because of digital technologies.

Previously thought to be the most challenging, phonetic abilities are now easy to grasp because of artificial intelligence, automatic speech recognition, and interactive programs. Recent studies highlight the significance of critically evaluating digital tools and their benefits and drawbacks.

Modern pronunciation learning apps. Artificial intelligence is used in the various technology ecosystems that make up modern pronunciation learning applications. While Duolingo Pronunciation provides a game-based learning paradigm with a rapid assessment of pronunciation correctness, it is limited in its ability to perform extensive phonetic analysis. Because it considers the unique characteristics of the user's native tongue and provides personalized pronunciation correction guidance, ELSA Speak adopts a more formal approach.

Google Translate can be used as an additional tool that can replicate a word's sound model, but it cannot do in-depth phonetic analysis. Rosetta Stone is still a traditional platform that employs a thorough strategy built on interactive phonetic teaching and immersion in the language environment.

Advanced artificial intelligence methods like machine learning, spectral analysis of sounds, and comparison with reference pronunciation are used by speech recognition algorithms. The technological complicatedness of the systems is absolutely different, from simple sound recognition to intricate context-specific phonetic feature analysis.

The analysis of the systems' accuracy reveals that the top programs can identify sounds, adjust to various accents, consider aspects of pronunciation, and offer helpful comments. The most recent iterations of Google Translate, Rosetta Stone, and ELSA Speak are regarded as the best.

It is critical to realize that a single program cannot entirely replace live speech and interaction with native speakers. Digital resources are helpful tools that greatly enhance conventional phonetic learning methods without taking their place.

Modern audio-phonetic platforms. Contemporary audio-phonetic platforms provide contextualized English learning by using confirmed native speakers. Forvo is a well-known pronunciation tool that lets people worldwide hear every word in a vast collection of audio recordings of words in over 300 languages. The website is unique because it allows learners to hear how native speakers of various dialects and regional variations of English pronounce words.

With the help of video content, Youglish provides a novel approach to pronunciation learning that lets people quickly locate particular words in natural speech. Using YouTube videos, the platform helps people learn how words are used in various settings, from academic lectures to casual conversations, significantly improving pronunciation knowledge.

Professionally created phonics learning resources are available at BBC Learning English. The website, which was created by a qualified group of linguists and methodologists, provides interactive resources, podcasts, and structured video sessions. It is unique because people may study pronunciation in a natural speaking environment by combining the training materials with actual news items.

To learn pronunciation in context is significantly more effective than to learn sounds alone. Sound reduction, intonation patterns, speech rhythm, and the capacity to identify phonetic elements in spoken speech are all crucial for unerstanding. In addition to listening to individual words, contemporary systems let learners watch live conversations and pick up on the nuances of pronunciation in various communication situations.

By addressing the drawbacks of traditional approaches, these materials give users the most authentic language experience imaginable. They assist people in transforming their passive understanding of language into an active practice that enables them to hear the proper pronunciation and think about it in various communicative circumstances.

Video resources and interactive platforms. New learning conditions have appeared due to the success of interactive platforms and video materials in teaching English phonetics. Several educational resources, including interactive lessons from native speakers and classroom lectures, are available on YouTube phonics channels. Prominent channels like BBC Mastering English, English with Lucy, and Rachel's English provide expertly produced videos that address various intricate phonetic topics, from mastering intonation patterns and accent variations to articulating particular sounds.

Two online platforms, EdX and Coursera, have transformed remote language learning, which provides courses from top universities worldwide. These platforms include scientifically based phonics courses with interactive assignments, theoretical and practical phonics parts, and more. Students get a rare chance to master the nuances of pronunciation under the direction of qualified linguists, receive expert comments, and work toward international certification.

It is particularly beneficial to learn English with native speakers in order to get live pronunciation. In contrast to learning resources that are artificially modeled, they exhibit realistic speaking tempo, regional accents, emotional intonations, and linguistic nuances. Learning is much more improved when learners can examine nonverbal communication cues and facial expressions and hear the proper pronunciation.

People can practice a language by listening to it with interactive phonetic simulators. With machine learning, artificial intelligence, and voice recognition technologies, modern applications can analyze user speech quickly. These systems offer focused correction exercises, phonetic error detection, comprehensive feedback, and learning paths tailored to people's needs.

The primary benefit of video resources and interactive platforms is their capacity to integrate auditory, visual, and interactive channels of information reception. This produces a multisensory learning environment that significantly boosts the efficacy of learning phonetic skills compared to conventional techniques.

Specialised language applications. The newest technology is incorporated into specialized language programs to teach English phonetics. FluentU is a unique contextual language learning tool that uses actual video content. The app's primary feature is its ability to teach pronunciation through real-world video content, including news articles, music videos, and movie snippets. A

memorization system, interactive subtitles, and phonetic cues are included in every movie.

A team of methodologists and linguists created Babbel, a more structured approach to language acquisition. With unique phonetic blocks, the app's scientifically grounded learning methodology incorporates extensive pronunciation practice. The adaptive learning system in Babble considers each user's unique traits, native language, and proficiency level in English.

Interactive Phonetic chart for English Pronunciation is a high-tech tool for learning the phonetic system of the English language. The Interactive Phonetic Chart allows learners to carefully study the articulation of each sound, showing people where the lips, tongue, and other speech organs are located during pronunciation. Not only can users listen to the sounds, but they can also see an animated model of sound formation. It greatly facilitates the understanding of phonetic mechanisms.

The use of augmented reality (AR) in leraning language is evolving. AR apps can overlay interactive prompts on the user's image, display real-time sound creation processes, and build three-dimensional models of the speech apparatus. Using such technology, learners can rapidly adjust the position of the tongue, lips, and other articulatory organs.

The important benefit of specially designed language apps is their ability to modify the learning process and customize the information to the user's cognitive demands and features. Taking into account the shortcomings of classical approaches, they transform learning phonetics into an engaging, participatory, and accurately grounded experience.

The emergence of a new paradigm in language instruction is supported by a complex set of methodological advantages and disadvantages shown by a critical evaluation of digital instruments for teaching and learning English phonetics. The ability to personalize learning, which allows teachers to adapt the curriculum to each student's needs, is the main advantage of digital technologies. With the help of artificial intelligence such digital tools can quickly identify students’ skill levels, focusing on specific phonetic problems, and design personalized learning courses based on a student's traits, native communication, and prior English language learning experience.

Quick feedback is an innovative pronunciation training method that differs from conventional methods. Unlike classroom training, where an instructor might not instantly catch the intricacies of phonetic problems, digital tools offer fast diagnostics with a complete study of even the slightest variances in pronunciation. Computer programs can identify mistakes, provide targeted remedial guidance, monitor progress, and instantaneously compare a user's pronunciation to reference samples.

In the study of phonetics, content variety, and accessibility are emerging as potent methodological tools. Such platforms provide unequaled access to actual content, which include professional video courses, academic lectures, podcasts, and movie clips. This helps students to get to know and learn regional accents, different intonation patterns, and stylistic peculiarities of speech while exposing themselves to various communication situations.

However, digital instruments also have many drawbacks. For example, some restrictions of automatic assessment are caused by the inability to thoroughly analyze the communicative environment, emotional coloring, and nuances of intercultural communication. Artificial intelligence cannot replace live conversation's contextual flexibility, empathy, and nuances, even with highly advanced algorithms.

The absence of real-time communication is one of the primary drawbacks of digital technologies. Computer programs cannot mimic natural speech patterns, respond to nonverbal clues, offer comprehensive communication practice, or teach individuals how to communicate. The development of communicative ability still requires live interaction with a native speaker.

The complexity of a language's phonetic system determines the technological limitations of voice recognition. Even the most sophisticated artificial intelligence systems cannot recognize complicated phonetic constructions, emotionally charged speech, and dialectal variances. In addition to being sensitive to outside noise, acoustic systems can also pick up on a person's unique pronunciation and emotional state. Although they can be helpful, digital tools cannot fully replace conventional teaching techniques. A complete language education program that includes live communicative practice should integrate digital tools.

It works well for teaching English phonetics using digital instruments. This method's base is a methodical approach that combines both modern technology's capabilities and each student's unique possibilities. Students must realize that studying pronunciation requires a proper method that goes beyond the simple usage of technology. Various learning strategies, including active speaking, continuous practice, exposure to real-world content, and deliberate study of phonetic theory, are all part of comprehensiveness.

An important detail in the process of using digital resources and conventional teaching techniques is that digital programs cannot be the complete substitutes for group discussions, tutoring, and in-person interactions. At the same time, they are valuable and necessary nowadays tools that help students to find and use learning resources whenever they want, get immediate feedback, and customize learning to their unique needs. So, digital tools should be used to aid language learners, not as a substitute for other teaching methods.

The independent study of English phonetics using digital tools and platforms is crucial methodologically and should always be well-planned and organized. It should include important steps such as analyzing and identifying phonetic problems and requirements, choosing appropriate application practices for 30 to 60 minutes, assessing students' success, and developing modern teaching methods. It is crucial to analyze students' development and be aware of their accomplishments in addition to completing the chores mechanically.

A thorough methodological approach is necessary when integrating digital resources into the educational process for educators. Adding technology applications alone is insufficient. A learning strategy that combines cutting-edge and conventional teaching techniques must be developed. The tutor should assist and help students in critically assessing the potential of digital tools by serving as both an organizer and an authority. Evidence-based learning approach, feedback, personalization, variety of material, ease of use, and technical quality of speech recognition are some of the most important evaluation criteria for apps. Selecting programs that measure the dynamics of phonetic skills and offer comprehensive progress analytics in addition to instruction is crucial.

Consultations, modifying learning routes, and ongoing progress monitoring are all part of supporting and supervising students' independent work. The teacher or tutor must constantly control and comment on students' work in digital applications, evaluate statistical data, identify problem areas, and provide specific recommendations. However, it is crucial to keep the balance so that a technology tool does not become a personal objective.

Effective methods for using digital technologies are based on awareness, methodicality, individualization, and continuous practice. Using technology to teach English phonetics is not viewed as a magic bullet in a complete approach. The research on using digital technologies to enhance English phonetic skills indicates a radically new phase in the language teaching approach. Artificial intelligence and machine learning technologies set apart the contemporary learning environment from conventional teaching techniques.

The work supports the idea that digital instruments should be helpful, and in-person interactions and communication between professional educators cannot be entirely replaced. Their effectiveness is determined by their capacity for adaptation, immediate feedback, and continuous practice. The methodological power of digital tools is a set of combining different instruments, deliberate navigation of instructional materials, and critical evaluation of artificial intelligence capabilities. Fundamentally crucial is the teacher's function as an organizer and expert who can design distinctive learning pathways.

More research is needed to examine how neural networks, augmented reality, and customized learning algorithms affect phonological competence

acquisition. Education is still being transformed by digital technology, which offers fresh chances for enjoyable and successful language learning.

CONCLUSIONS. Digital technologies have significantly increased the opportunities for educators and learners as well. There are also aadvantages and disadvantages to using gamification, AI, and self-directed learning. In order to develop more effective and flexible teaching strategies, future research should concentrate on incorporating these technologies into intricate learning platforms. Pronunciation can be improved by digital technology, but only if they are properly included in the learning process. Prominent scientists' research demonstrates the significance of integrating technology with instructional strategies, customizing learning, and modifying feedback algorithms. Thanks to research in this field, we will be able to teach English even more effectively with digital tools.

References

1. Bihych O.B. (2017). Suchasni pidkhody do formuvannia inshomovnoi fonetychnoi kompetentnosti v zahalnoosvitnomu navchalnomu zakladi [Modern approaches to the formation of foreign language phonetic competence in a general educational institution] [in Ukrainian].

2. Bihych O.B. (2018). Suchasni tekhnolohii navchannia inozemnykh mov i kultur u pochatkovii shkoli [Modern technologies of teaching foreign languages and cultures in primary school] // Visnyk Kyivskoho natsionalnoho linhvistychnoho universytetu. Seriia: Pedahohika ta psykholohiia. 2018. Vyp. 29 [in Ukrainian].

3. Bihych O. B. Posibnyk dlia samostiinoi roboty studentiv mahistratury (spetsialnist 014 Serednia osvita, spetsializatsiia 014.02 Mova i literatura (inozemna mova i literatura) z vybirkovykh dystsyplin "Suchasni tekhnolohii navchannia inozemnykh mov i kultur" i "Innovatsiini pidkhody do navchannia inozemnykh mov i kultur" [Guide for independent work of master's students (specialty 014 Secondary education, specialization 014.02 Language and literature (foreign language and literature) in elective courses "Modern technologies of teaching foreign languages and cultures" and "Innovative approaches to teaching foreign languages and cultures"]: Navch. posibnyk. K.: Vyd. tsentr KNLU, 2018. – 60 s. [in Ukrainian].

4. Nikolaieva, S.Yu., Boretska, H.E., Maiier, N.V., Ustymenko, O.M., Chernysh, V.V., et al. (2015). Suchasni tekhnolohii navchannia inozemnykh mov i kultur u zahalnoosvitnikh i vyshchykh navchalnykh zakladakh [Modern technologies of teaching foreign languages and cultures in secondary and higher educational institutions]: Kolektyvna monohrafiia / [za red. S.Yu. Nikolaievoi; tekhn. red. I.F. Sobolievoi]. – K.: Lenvit, 2015. – 444 s. [in Ukrainian].

5. Godwin-Jones, R. Contributing, Creating, Curating: Digital Literacies for Language Learners. Language Learning & Technology, 2015. [in English].

6. Rebecca Hincks. Computer Support for Learners of Spoken English, 2005. [in English].

7. Rebecca Hincks. Pronunciation Assessment Using Speech Technology. [in English].

8. Rebecca Hincks. Speech technologies for pronunciation feedback and evaluation, 2003. [in English].

9. Martha C. Pennington. The power of CALL: The power of the computer in language education. USA: Athelstan, 1996. 229 p. [in English].

10. Martha C. Pennington. Phonology in English Language Teaching: An International Approach, 1996. [in English].

11. Godwin-Jones, R. Emerging technologies mobile apps for language learning, 2020. [in English].
12. Rebecca Oxford. Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know, 1990. [in English].
13. Rebecca Oxford. Teaching and Researching Language Learning Strategies. Self-Regulation in Context-Routledge, 2017. [in English].
14. Ron Thompson. Computer Assisted Pronunciation Training: Targeting Second Language Vowel Perception Improves Pronunciation, 2011. [in English].

Література:

1. Бігич О. Б. Сучасні підходи до формування іншомовної фонетичної компетентності в загальноосвітньому навчальному закладі, 2017. Retrieved from https://ela.kpi.ua/server/api/core/bitstreams/9481439e-0506-496c-a90c-7bdad7eafe46/content (Bihych O.B. (2017). Suchasni pidkhody do formuvannia inshomovnoi fonetychnoi kompetentnosti v zahalnoosvitnomu navchalnomu zakladi [Modern approaches to the formation of foreign language phonetic competence in a general educational institution] [in Ukrainian].
2. Бігич О. Б. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у початковій школі / О. Б. Бігич // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія : Педагогіка та психологія. 2018. Вип. 29. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vknlu_Ptp_2018_29_19 [in Ukrainian].
3. Бігич О. Б. Посібник для самостійної роботи студентів магістратури (спеціальність 014 Середня освіта, спеціалізація 014.02 Мова і література (іноземна мова і література) з вибіркових дисциплін «Сучасні технології навчання іноземних мов і культур» і «Інноваційні підходи до навчання іноземних мов і культур». : Навч. посібник. К.: Вид. центр КНЛУ, 2018. – 60 с. [in Ukrainian].
4. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах: Колективна монографія / С. Ю. Ніколаєва, Г. Е. Борецька, Н. В. Майєр, О. М. Устименко, В. В. Черниш та інші; [за ред. С.Ю.Ніколаєвої; техн. ред. І. Ф. Соболєвої]. – К. : Ленвіт, 2015. – 444 с. Retrieved from http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/787878787/272/Nikolaieva.pdf?sequence=1 [in Ukrainian].
5. Godwin-Jones, R. Contributing, Creating, Curating: Digital Literacies for Language Learners. Language Learning & Technology, 2015. Retrieved from http://llt.msu.edu/issues/october2015/emerging.pdf [in English].
6. Rebecca Hincks. Computer Support for Learners of Spoken English, 2005. Retrieved from https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:13348/FULLTEXT01.pdf [in English].
7. Rebecca Hincks. Pronunciation Assessment Using Speech Technology. Retrieved from https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1370289/FULLTEXT01.pdf [in English].
8. Rebecca Hincks. Speech technologies for pronunciation feedback and evaluation, 2003. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/228725978_Speech_technologies_for_pronunciation_feedback_and_evaluation [in English].
9. Martha C. Pennington. The power of CALL: The power of the computer in language education. USA: Athelstan, 1996. 229 p. [in English].
10. Martha C. Pennington. Phonology in English Language Teaching: An International Approach, 1996. Retrieved from https://books.google.pl/books?id=uWm4AwAAQBAJ&printsec=frontcover&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false [in English].
11. Godwin-Jones, R. Emerging technologies mobile apps for language learning, 2020. Retrieved from https://www.lltjournal.org/item/10125-44244 [in English].

12. Rebecca Oxford. Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know, 1990. Retrieved from https://archive.org/details/languagelearning0000oxfo/page/n369/mode/2u [in English].

13. Rebecca Oxford. Teaching and Researching Language Learning Strategies. Self-Regulation in Context-Routledge, 2017. Retrieved from https://ru.scribd.com/document/508694460/Rebecca-L-Oxford-Teaching-and-Researching-Language-Learning-Strategies-Self-Regulation-in-Context-Routledge-2017 [in English].

14. Ron Thompson. Computer Assisted Pronunciation Training: Targeting Second Language Vowel Perception Improves Pronunciation, 2011. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/268926213_Computer_Assisted_Pronunciation_Training_Targeting_Second_Language_Vowel_Perception_Improves_Pronunciation [in English].

UDC 811. 111’37

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-92-104

Hurko Olena Vasylivna Doctor of Philological Sciences, Professor, Head of the Department of English for Non-Philological Specialities, Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro, tel. (056) 374-98-82, https//orcid.org/0000-0002-2839-2400

Novikova Olha Victorivna PhD in Philology, Associate Professor at the Department of English Language for Non-Philological Specialties, Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro, tel.: (056) 374-98-82, https//orcid.org/0000-0001-9119-5154

ACADEMIC WRITING FOR HIGHER EDUCATION STUDENTS IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION: CHALLENGES AND PROSPECTS

Abstract. Academic writing represents one of the most demanding competencies required in higher education, encompassing not only linguistic accuracy but also critical thinking, structured argumentation, and adherence to formal conventions. This article investigates the wide range of challenges that students – particularly those in non-native English contexts – encounter when studying academic writing. These challenges include insufficient familiarity with academic discourse norms, limited control of grammar and academic vocabulary, difficulty in constructing logical arguments, and lack of awareness regarding plagiarism and citation standards. The article further examines the specific barriers faced by ESL learners, such as language interference, low confidence, and cultural differences in writing expectations. Additional focus is given to the issues of time management, limited writing practice, and inadequate institutional support. Drawing on current pedagogical insights, the article concludes by offering practical recommendations for educators and academic institutions to enhance student writing development through explicit instruction, scaffolded practice, technological tools, and writing-focused support services.

A significant portion of the discussion is devoted to plagiarism and referencing, areas where students often lack clarity. Whether due to poor paraphrasing skills, unfamiliarity with citation styles, or cultural perspectives on intellectual ownership, unintentional academic misconduct remains a common issue.

The study underscores the need for a holistic and culturally sensitive approach to teaching academic writing that empowers all students to succeed in

academic and professional contexts. The aim of the article is to identify and explore the various obstacles students face in mastering the skills and conventions required for academic writing.

Keywords: academic writing, language barriers, critical thinking, citation styles, plagiarism, feedback, digitalization, higher education students.

Гурко Олена Василівна доктор філологічних наук, професор, завідувачка кафедри англійської мови для нефілологічних спеціальностей, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, м. Дніпро, тел. (056) 374-98-82, https//orcid.org/0000-0002-2839-2400

Новікова Ольга Вікторівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови для нефілологічних спеціальностей, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, м. Дніпро, тел.: (056) 374-98-82, https//orcid.org/0000-0001-9119-5154

АКАДЕМІЧНЕ ПИСЬМО ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ДИДЖИТАЛІЗАЦІЇ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Анотація. Академічне письмо є однією з найскладніших компетентностей, що охоплює не лише мовну точність, а й уміння критично мислити, будувати структуровані аргументи та дотримуватися формальних стандартів. У статті описано виклики, з якими стикаються здобувачі освіти, зокрема ті, для яких англійська не є рідною мовою в процесі освоєння академічного письма. До основних уналежнюємо недостатнє ознайомлення з нормами академічного дискурсу, обмежене володіння граматикою та академічною лексикою, труднощі у формулюванні логічних аргументів та відсутність розуміння проблеми плагіату і правильного цитування. У науковій розвідці також представлено специфічні бар'єри, з якими зіштовхуються здобувачі вищої освіти, зокрема мовне втручання, низька впевненість у власних силах та культурні відмінності в очікуваннях щодо стилю письма. Окрему увагу приділено питанням управління часом та недостатній практиці написання академічних текстів. Крім того, у статті докладно проаналізовано плагіат та цитування, а також ті сфери, в яких здобувачі нерідко відчувають невизначеність. Незалежно від того, чи йдеться про проблеми, пов'язані з незнанням стандартів цитування чи культурними уявленнями про інтелектуальну власність, ненавмисні академічні порушення наразі залишаються розповсюдженою проблемою. Студії підкреслюють потребу застосування цілісного підходу в навчанні

академічного письма, що дає змогу всім здобувачам досягти успіху в професійному середовищі. У статті зосереджено увагу на необхідності розвитку вміння критично мислити, здійснювати аналіз та синтезувати матеріал, а також використовувати наукову літературу для побудови надійних теоретичних засад. Здобувачі мають вміти правильно посилатися на джерела, уникати плагіату і послуговуватися академічними стандартами цитування. У науковій розвідці подано рекомендації щодо покращення навчання академічному письму, зокрема через інтеграцію сучасних технологій, посилення практичних вправ і розширення підтримки для студентів.

Ключові слова: академічне письмо, мовні бар'єри, критичне мислення, стилі цитування, плагіат, відгуки, диджиталізація, здобувачі вищої освіти.

Statement of the problem. Academic writing is a foundational skill for students across all disciplines, yet it remains one of the most complex and demanding aspects of higher education. Unlike informal writing or conversational language, academic writing requires a high level of formality, precision, structure, and critical thinking. Despite its importance, many students encounter significant challenges when attempting to master academic writing, especially if English is not their first language. This article explores the key difficulties students face in studying academic writing and offers insights into how educators can support learners in overcoming these obstacles. A lot of students struggle with crafting well-organized texts, maintaining objectivity, and employing discipline-specific terminology. These challenges are compounded by inadequate grammatical control and restricted academic vocabulary, which often result in repetitive, vague, or syntactically flawed writing. The article highlights the cognitive demands of critical thinking and argumentation in academic writing. Unlike descriptive writing tasks, academic essays require students to construct logical arguments, evaluate multiple viewpoints, and synthesize ideas from credible sources. Many learners find this intellectual demand difficult, especially when transitioning from educational systems that emphasize memorization over analysis. Academic writing is not just about producing texts – it reflects the student's ability to analyze, argue, and contribute to scholarly discussions. Despite its central role in higher education, a large amount of postgraduates encounter persistent difficulties when trying to master this skill. These challenges affect both native and non-native speakers and can hinder overall academic performance, confidence, and engagement in the learning process [1].

The relevance of the topic is explained by the fact that in an increasingly global and digital academic environment, written communication is the primary

means of assessment and scholarly exchange. Academic writing is essential for completing assignments, publishing research, applying for scholarships, and participating in academic discourse. The transition to hybrid and online learning has only intensified the need for strong writing skills. Therefore, identifying and addressing the common obstacles in learning academic writing is vital for improving educational outcomes.

Analysis of recent research and publications. The challenges faced by Ukrainian students in mastering academic writing have been the focus of several recent studies. These works explore various aspects, including methodological approaches, the impact of external factors such as military conflict, and the integration of academic writing courses into higher education curricula.

Several Ukrainian researchers have extensively studied the challenges students face in academic writing. Notable contributors include: Oksana Nikolenko, Maryna Rebenko, and Nataliia Doronina analyzed errors in essays written by first-year university students, providing insights into common mistakes and strategies for improvement. Olena Kyrychenko explored problems students encounter in academic writing and proposed solutions to enhance writing skills. Nataliya Mykytenko, Nadiia Kish and Olesia Stoika developed methodologies for teaching foreign language academic writing to students of non-philological specialities, focusing on tailored instructional strategies. Mariya Kozolup, Mariya Kokor, and Ruslan Savchynskyi conducted a comparative study on academic writing perspectives among Polish and Ukrainian university students, highlighting differences and similarities in attitudes and practices. Oksana Vysotska addressed challenges in developing writing skills and proposed solutions to improve students' academic writing proficiency. These scholars have significantly contributed to understanding and addressing the difficulties Ukrainian students face in academic writing [1].

The purpose of this article is to analyze the main challenges that students face in the process of studying academic writing**,** with a particular focus on the Ukrainian higher education context.

Main Body. One of the primary challenges is students' limited exposure to academic conventions. Academic writing follows a set of expectations that are not always intuitive. These include:

- structuring essays into introduction, body, and conclusion;
- using formal tone and objective language;
- following citation and referencing styles (e.g., APA, MLA, Chicago);
- avoiding personal pronouns, contractions, and colloquial expressions.

Numerous postgraduates struggle to adapt their writing to meet these formal requirements, particularly if they come from educational backgrounds where academic writing was not emphasized or was taught differently.

Academic writing demands grammatical accuracy and precise vocabulary. Learners often face difficulties in constructing complex sentences, using academic vocabulary correctly, and avoiding common grammar mistakes such as subject-verb agreement, article usage, or punctuation errors. A limited range of academic vocabulary can also lead to repetitive language, weak arguments, and reduced clarity.

Academic writing is not just about reporting information – it's about analyzing, evaluating, and constructing arguments. This requires a high level of critical thinking, which can be unfamiliar or underdeveloped among students. Challenges include:

- formulating a clear thesis statement;
- building coherent arguments with supporting evidence;
- addressing counterarguments;
- synthesizing information from multiple sources.

Students may also struggle with distinguishing between summarizing and analyzing, or between description and evaluation [7].

Understanding academic integrity and avoiding plagiarism is another major hurdle. Many students are unaware of what constitutes plagiarism or how to paraphrase and cite sources properly. This can stem from:

- cultural differences in attitudes toward knowledge and authorship;
- inexperience with paraphrasing and quotation techniques;
- pressure to perform and limited time, leading to unintentional copying.

Universities often have strict policies on plagiarism, which can intimidate students and impact their confidence in writing.

Effective academic writing is not a one-step task – it involves planning, drafting, revising, and editing. Students frequently underestimate the time required for each stage, leading to rushed, unpolished work. They may lack experience with:

- brainstorming and outlining;
- revising for content clarity and coherence;
- editing for grammar and style;
- seeking and responding to feedback.

As a result, their writing may fail to meet academic standards or reflect their actual capabilities.

For non-native English speakers, academic writing presents a double challenge: mastering both language proficiency and academic conventions. ESL/EFL students often: translate ideas directly from their native language, leading to unnatural phrasing; misinterpret academic prompts or feedback; lack confidence in expressing complex ideas in English. These challenges can lead to frustration, anxiety, and lower academic performance. Students frequently

experience anxiety, fear of criticism, and low self-confidence in their writing abilities. These psychological factors can hinder creative expression, risk-taking in language use, and the willingness to revise or edit their work. Especially in the Ukrainian context, the present situation has contributed to heightened stress, which further impacts students' academic engagement [2].

For students who are non-native speakers of English, academic writing presents some additional linguistic challenges. Academic texts often require the use of complex sentence structures, passive voice, and discipline-specific terminology. These elements can be difficult to master for students who are still developing basic language skills. Even native speakers may face difficulties in choosing the right words, avoiding redundancy, and crafting clear, concise sentences. Misuse of vocabulary, awkward phrasing, and grammar mistakes can interfere with the clarity and credibility of a student's work.

Since the onset of the war in Ukraine, many universities have transitioned to hybrid or online learning formats. While this has increased access in some areas, it has also introduced challenges such as:

- unstable internet connections;
- reduced teacher-student interaction;
- lack of in-person feedback.

These factors make it more difficult to correct writing errors in real-time or to provide personalized support – both essential components of effective academic writing instruction.

Although digital tools and platforms are available, not all students have equal access or receive proper guidance in using them. Instructors often rely on outdated methodologies, with limited focus on interactive, feedback-rich learning. In addition, academic writing is frequently taught as an isolated module, rather than being integrated across the curriculum.

Another significant challenge is organizing content logically. Academic writing demands that arguments be structured clearly, often following formats such as the introduction-body-conclusion model or more specialized frameworks for research papers (e.g., IMRaD: Introduction, Methods, Results, and Discussion). Many students struggle with: creating coherent paragraphs with topic sentences, maintaining a logical flow of ideas throughout their writing, using transitions effectively to guide the reader through their argument. Without proper organization, even well-researched and insightful content can appear scattered or unconvincing [8].

Academic writing is not just about reporting information; it requires students to engage with sources critically and present their own analysis. Developing these higher-order thinking skills can be particularly challenging for students who are used to rote memorization or surface-level engagement with

texts. Students often find it difficult to: evaluate the credibility and relevance of sources, synthesize information from multiple readings, develop a clear thesis statement and support it with reasoned arguments. Encouraging critical thinking through academic writing demands practice, guidance, and a shift in mindset, which may take time to develop [10].

Academic writing is a time-consuming process that involves reading, researching, drafting, revising, and editing. Many students underestimate the time required to produce quality work, often leaving assignments until the last minute. This can result in rushed papers, poor structure, and inadequate referencing. Procrastination, combined with a heavy academic workload, can increase stress levels and diminish the learning experience. Time management skills are crucial, but they are not always taught explicitly, leaving students to navigate deadlines and expectations on their own.

A lot of graduates and postgraduates enter academic writing without a clear sense of why they are writing or who they are writing for. Unlike personal or creative writing, academic writing often addresses a specific audience – professors, researchers, or scholarly readers – who expect clarity, evidence, and formality.

For example, a student may write an argumentative essay using emotional appeals rather than logical reasoning, misunderstanding that academic readers prioritize rational argument and objectivity over personal opinion. This mismatch can result in lower grades and frustration [10].

Graduates often struggle to find the balance between sounding too informal and being overly complex. Some common issues include:

- overuse of passive voice, making sentences hard to follow;
- repetitive sentence structures;
- lack of hedging (e.g., using *"might," "suggests"*) which is important for expressing uncertainty or avoiding overgeneralization.

Developing a natural academic voice takes time and exposure to quality academic texts. Instructors can support this by encouraging reading across various disciplines and engaging students in peer review exercises.

With the abundance of information available online and in libraries, students often struggle to identify credible, relevant sources for their work. Common issues include: using outdated or non-academic sources (e.g., *Wikipedia, blogs*), failing to paraphrase effectively, leading to unintentional plagiarism, inability to synthesize multiple sources into a coherent narrative. One useful approach is teaching students how to use library databases, evaluate source credibility (author qualifications, publication date, peer-review status), and organize research with tools like Zotero or EndNote [16].

Tight deadlines, competing responsibilities, and a lack of writing experience often result in rushed, low-quality work. For instance, a student

working on three major assignments in one week may produce a disorganized essay simply because there wasn't enough time to plan, write, and revise properly. Universities can support students by: offering time management workshops, providing writing support early in the semester (not just near deadlines), encouraging the use of writing journals or drafts to build skills over time.

As for feedback, even if it is provided, students may not know how to use it. A comment like "expand your argument" or "improve coherence" might be unclear to someone still learning the basics. Effective feedback should be:

- specific (e.g., *"Your paragraph on climate policy needs a clearer topic sentence"*);
- balanced (*highlighting both strengths and areas for improvement*);
- actionable (*suggesting exactly what steps the student should take next*).

Instructors can guide students in how to use feedback constructively – by revising drafts, reflecting on errors, and tracking progress over time.

Students from different cultural or educational systems may bring varying expectations to academic writing. For example: in some cultures, citing an authority word-for-word is seen as respectful, not plagiarism. Students may have learned to avoid stating their opinion, while academic writing in Western contexts often requires making an argument.

Bridging these differences requires a culturally sensitive approach to writing instruction that acknowledges these backgrounds and gradually introduces new conventions [16].

A lack of motivation can hinder progress in academic writing. Some students perceive writing as boring, irrelevant, or excessively difficult. Without a clear sense of purpose or connection to their personal goals, students may disengage. Instructors can create assignments that connect to real-world issues or students' fields of interest.

Peer writing groups and interactive workshops can make writing feel less isolating and more collaborative.

Students often face in academic writing is the lack of exposure to quality examples. Without having access to well-written academic texts, students struggle to understand what is expected of them. Reading high-level articles filled with advanced vocabulary and complex sentence structures can feel intimidating rather than inspiring, especially when students are not guided on how to break them down and learn from them. As a result, learners may attempt to mimic the style without fully understanding the logic behind it, which leads to awkward phrasing and disjointed ideas.

Peer pressure and the fear of being judged can also negatively impact a student's writing development. When groupmates seem more fluent or confident

in their academic work, scholars may feel embarrassed to ask questions or share drafts for feedback. This isolates them in the learning process and prevents them from benefiting from collaborative writing environments. In some cases, students are even reluctant to submit their work at all due to the fear of failure or negative evaluation.

One more widespread problem is the overuse of translation tools. While these tools can be helpful, many students rely on them too heavily and end up submitting writing that is not natural or accurate. For example, translating ideas from their native language word-for-word can lead to expressions that make little sense in English or violate the conventions of academic tone and structure. This reliance also prevents students from practicing the actual thinking and drafting process that is essential for long-term improvement. While these tools can be helpful, they often produce awkward phrasing or fail to capture the writer's intended meaning. A student who writes an essay in their native language and uses an online translator might end up with sentences like *"On the table stood feelings of ancient hospitality,"* which confuse rather than clarify. Others may use AI tools to rewrite their texts without understanding the corrections, which limits their learning and development [10].

Moreover, academic writing is often treated as a standalone skill, rather than being integrated across subjects and over time. Students are sometimes expected to suddenly produce well-structured essays without having practiced foundational skills like summarizing, analyzing sources, or linking ideas coherently. This leads to confusion and underperformance, not because students are unwilling to learn, but because the steps toward mastery have not been clearly laid out for them. The lack of gradual, scaffolded instruction makes the task feel overwhelming and discouraging.

Writing requires focus and sustained mental effort, but students often try to work in noisy or multitasking environments, which leads to superficial writing and careless mistakes. The rise of social media, constant notifications, and an always-connected lifestyle makes it difficult to concentrate long enough to craft thoughtful and organized academic pieces. In addition, students may already be mentally exhausted from other coursework, part-time jobs, or personal responsibilities, leaving little energy for deep, reflective writing.

Boredom and repetition can also affect students' motivation. When they are asked to write about the same topics over and over again – such as social media, global warming, or online learning – they may lose interest and invest less effort in research and originality. Writing becomes a routine task rather than an opportunity to explore ideas or express a position thoughtfully. This lack of personal connection to the topic makes the writing feel forced or shallow [10].

Plenty of scholars avoid using specific terminology or technical terms from their field because they are unsure of how to use them correctly. As a result, their

writing remains vague or overly simplified, and they miss opportunities to show subject knowledge. For others, perfectionism becomes a barrier. These students may spend too much time rewriting the first paragraph, trying to make it perfect, and never reach the rest of the essay. The pressure to meet high standards can paralyze them, causing delays and unfinished work.

Students are often unsure whether they are allowed to include their own opinions. Some write too impersonally, making the text sound detached or robotic, while others write too casually, weakening the authority of their argument. Striking the right balance between personal engagement and academic tone takes time and practice, but without clear examples or instruction, students are left guessing.

Long-term writing projects like theses or extended research papers bring their own set of difficulties. Without regular feedback or a clear timeline, students may lose focus, procrastinate, or repeat the same points without noticing. Managing a large body of content, keeping arguments consistent, and maintaining motivation over weeks or months is a major challenge that many students are not fully prepared for.

Often, teachers write comments such as *"needs more depth"* or *"unclear argument"* without explaining how to improve. This can make students feel lost and discouraged. In group work, a student might contribute a part of an essay and ask for help revising it, only to be ignored or brushed off by peers who assume everything is "good enough." The result is poor-quality writing and a missed opportunity for collaborative learning [10].

In many educational systems, academic writing is not taught gradually. Instead, students are expected to produce full essays without learning the steps of building an argument, analyzing sources, or using citation formats correctly. This lack of structured instruction turns academic writing into a mystery, something students fear and avoid rather than a skill they can build step by step. Without scaffolding, encouragement, and time, many students become discouraged and disengaged from the writing process altogether.

While academic writing can be intimidating, there are numerous practical ways to solve the challenges students face in academic writing:

1) In order to enhance language proficiency and vocabulary, students can be offered some academic English or English for Academic Purposes (EAP) classes, especially for non-native speakers. Teachers can introduce discipline-specific word banks and transition word lists and assign short writing tasks (e.g., *summaries, reflections*) to build fluency over time.

2) Essay Planning Tools: Using of graphic organizers, mind maps can help students plan content logically. Students can use writing templates for essays, research papers, and reports to guide structure.

3) Critical Reading Exercises: students can analyze some articles in order to recognize strong arguments and logical flaws.

4) Improving Time Management: Teacher can break writing projects into smaller tasks with individual deadlines (e.g., *proposal, draft, revision*). Teacher can offer students to use digital planners, calendars, or project management apps like Trello or Notion.

5) Boosting Confidence and Reducing Anxiety: teachers can organize writing workshops where students give and receive feedback in a supportive environment. Positive Reinforcement: Teachers should acknowledge improvement and effort, not just correct mistakes.

6) Providing Effective Feedback and Support: students should know precisely about expectations and criteria of the subject. In some cases teacher can allow resubmissions after feedback so students can learn from mistakes.

7) Increasing Digital Literacy: it should be provided some basic tutorials on using Word processors, citation generators, and research databases. Teachers can introduce students to apps like Grammarly, Hemingway Editor, or Google Docs for editing and collaboration.

8) Enhancing Motivation and Engagement: a teacher can give essays on current events, social issues, or personal interests as well as offer debates, group writing projects, and creative assignments.

9) Creating a Writing-Friendly Environment: a teacher can encourage students to join writing forums or online study groups for motivation and idea sharing.

10) Using Technology Effectively: instructors should teach students how to use different tools not just to check, but to learn how to paraphrase and cite properly.

11) Building Motivation Through Recognition and Rewards: also it can be interesting to host academic writing competitions to recognize student talent. Teachers can encourage students to publish in scientific journals, blogs, or online magazines. It can be offered to provide students with digital badges or certificates for completing writing modules or improving skills [10].

Conclusion. Academic writing is a skill that evolves with practice, support, and targeted instruction. The challenges students face are multifaceted, involving linguistic, cognitive, emotional, and educational factors. Institutions must provide structured writing support, while students should be encouraged to engage actively with writing as a form of learning, not just a task.

To succeed, students need exposure to academic models, opportunities to practice regularly, and detailed feedback. Educators, in turn, must demystify academic writing, provide clear expectations, and foster a supportive environment that builds confidence. Educational institutions can play a vital role by

incorporating writing instruction into various disciplines, providing access to writing resources, and fostering a culture that values clear and critical communication. With the right support, learners can gradually develop the skills and confidence needed to become proficient academic writers.

With effective assistance, clear instruction, and constructive feedback, students can overcome these challenges, develop strong academic voices, and grow into confident, capable writers. Academic writing should not be a barrier to success, but a bridge to critical thinking, self-expression, and academic achievement.

References:

1. Akademichne pysmo : navch. posib. / uklad. S. K. Revutska, V. M. Zinchenko (2019). [Academic writing: a study guide]. Kryvyi Rih. 130 p. [in Ukrainian].

2. Ivanchenko L.M. (2017). Akademichne pysmo anhliiskoiu movoiu // Suchasni pidkhody ta innovatsiini tendentsii u vykladanni inozemnykh mov. Materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. [Academic writing in English]. Kyiv. Pp. 56-57. [in Ukrainian].

3. Kuznietsova O. V. (2017). Akademichne pysmo: problemy ta shliakhy vyrishennia // Metodychni ta psykholoho-pedahohichni problemy vykladannia inozemnykh mov na suchasnomu etapi: shliakhy intehratsii shkoly ta VNZ : materialy IX Mizhnar. nauk.-metod. konf. [Academic Writing: Problems and Solutions]. Kharkiv. Pp. 89-90. [in Ukrainian].

4. Liutyi T. V. (2018). Akademichne pysmo ta opryliudnennia naukovykh rezultativ. [Academic writing and publishing scientific results]. Sumy. URL: https://www.dropbox.com/s/63irdh9zfsfh6s9/04_ LyutyyTV_Academic_Writing.pdf?dl=0. [in Ukrainian].

5. Surmin Yu. P. (2008). Naukovi teksty: spetsyfika, pidhotovka ta prezentatsiia : navch.-metod. posib. [Scientific texts: specifics, preparation and presentation]. Kyiv. 184 p. [in Ukrainian].

6. Tymoshenko T. V. (2009). Akademichne pysmo // Naukovi zapysky : zb. nauk. pr. [Academic writing]. Kirovohrad. Vol. 9. Pp. 214-219. [in Ukrainian].

7. Khoruzhyi H. F. (2012). Akademichna kultura: tsinnosti ta pryntsypy vyshchoi osvity. [Academic culture: values and principles of higher education]. Ternopil : Textbook "Bogdan". 320 p. [in Ukrainian].

8. Shlikhta N. (2016). Osnovy akademichnoho pysma : metodychni rekomendatsii ta prohrama kursu. [Basics of Academic Writing]. Kyiv. 61 p. [in Ukrainian].

9. Caplan N.A., Douglas S.R. Q: Skills for Success 5. Reading and Writing. Oxford: Oxford University Press, 2012. 277 p. [in English].

10. Coffin C. Teaching Academic Writing / C. Coffin, M. J. Curry, Sh. Goodman. London: Routledge, 2003. 193 p. [in English].

11. Hedge T. Writing. Oxford: Oxford University Press, 2005. 154 p. [in English].

12. Hinkel, E. Teaching Academic ESL Writing: Practical Techniques in Vocabulary and Grammar. N.J.: Lawrence Erlbaum, 2004. [in English].

13. Harmer J. How to Teach Writing. New Jersey: Pearson Education, 2004. 154 p. [in English].

14. Robinson P.C. Academic Writing: Process and Product. London: Modern English Publications, British Council, 1998. 165 p. [in English].

15. Stanley G. Approaches to Process Writing. URL: https://www.teachingenglish. [in English].

16. Yakhontova T.V. (2003). English Academic Writing for Students and Researchers. Lviv. 220 p. [in English].

Література:

1. Академічне письмо : навч. посіб. / уклад. С. К. Ревуцька, В. М. Зінченко. Кривий Ріг, 2019. 130 с.
2. Іванченко Л.М. Академічне письмо англійською мовою // *Сучасні підходи та інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов.* Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. К.: 2017. С. 56-57.
3. Кузнєцова О. В. Академічне письмо: проблеми та шляхи вирішення // *Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі: шляхи інтеграції школи та ВНЗ* : матеріали IX Міжнар. наук.-метод. конф. Харків., 2017. С. 89-90.
4. Лютий Т. В. Академічне письмо та оприлюднення наукових результатів. Суми, 2018. Режим доступу : https://www.dropbox.com/s/63irdh9zfsfh6s9/04_LyutyyTV_ Academic_ Writing.pdf?dl=0.
5. Сурмін Ю. П. Наукові тексти: специфіка, підготовка та презентація : навч.-метод. посіб. Київ. 2008. 184 с.
6. Тимошенко Т. В. Академічне письмо // *Наукові записки : зб. наук. пр.* Кіровоград. 2009. Вип. 9. С. 214-219.
7. Хоружий Г. Ф. Академічна культура: цінності та принципи вищої освіти. Тернопіль : Навчальна книга «Богдан», 2012. 320 с.
8. Шліхта Н. Основи академічного письма : методичні рекомендації та програма курсу. К., 2016. 61 с.
9. Caplan N.A., Douglas S.R. Q: Skills for Success 5. Reading and Writing. Oxford: Oxford University Press, 2012. 277 p.
10. Coffin C. Teaching Academic Writing / C. Coffin, M. J. Curry, Sh. Goodman. London: Routledge, 2003. 193 p.
11. Hedge T. Writing. Oxford: Oxford University Press, 2005. 154 p.
12. Hinkel, E. Teaching Academic ESL Writing: Practical Techniques in Vocabulary and Grammar. N.J.: Lawrence Erlbaum, 2004.
13. Harmer J. How to Teach Writing. New Jersey: Pearson Education, 2004. 154 p.
14. Robinson P.C. Academic Writing: Process and Product. London: Modern English Publications, British Council, 1998. 165 p.
15. Stanley G. Approaches to Process Writing. URL: https://www.teachingenglish.
16. Yakhontova T.V. English Academic Writing for Students and Researchers. Львів : ПАІС, 2003. 220 с.

ВІСНИК науки та освіти
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
ISSN 2786-6165 (ONLINE) № 4(34)2025
Bulletin of Science and Education

UDC 811.111

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-105-116

Koval Nataliia Candidate of Science (Philology), Associate Professor, Associate Professor, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Drohobych, https//orcid.org/0000-0003-2191-3135

Blaguta Oleg Postgraduate student of the Faculty of Ukrainian and Foreign Philology, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Drohobych

PRAGMATIC DIMENSIONS OF TOURISM TERMINOLOGY: CROSS-CULTURAL ANALYSIS OF ETHNOSPECIFIC REALITY TERMS IN TOURIST DISCOURSE

Abstract. This study examines the pragmatic dimensions of tourism terminology in English-language tourist brochures, focusing specifically on ethnospecific reality terms. The research investigates how these linguistic units function beyond their denotative meanings to transmit cultural information and create an ethnospecific perspective of tourist destinations. The aim of this research is to investigate the pragmatic dimensions of tourism terminology in English-language tourist brochures, with particular emphasis on ethnospecific reality terms, and to determine their functional characteristics in tourism discourse. Through comprehensive analysis of tourism terminology from English-language tourist brochures, the study identifies several key pragmatic functions: the function of cognition and comprehension of the world, the emotional-expressive function, the creation of spatial and temporal continuums, the preservation of national identity, the nominative function, and the function of advertising attractiveness. The findings reveal that cultural-everyday terms (35%), anthroponymic terms (23%), geographical terms (22%), and culinary terms (20%) are the most frequently used categories of reality terms in tourism discourse. Structurally, these terms primarily appear as single words or phrases rather than phraseological units, abbreviations, or sentences. The research demonstrates that tourism terms as linguistic signs reflect the historical and cultural background of particular ethnic groups and create models of the world picture in the minds of tourists. This study contributes to our understanding of how tourism terminology functions as a crucial mediator between cultures and highlights the importance of these terms in effective cross-cultural communication within the tourism industry.

Keywords: pragmatic dimensions, tourist terminology, terms-realities, ethnospecific terms, intercultural communication, English-language tourist brochures, pragmatic functions, cultural and everyday terms, anthroponymic terms, linguistic signs.

Коваль Наталія кандидат філологічних наук, доцент, Дрогобицький державний педагогічний університет Івана Франка, https//orcid.org/0000-0003-2191-3135

Благута Олег аспірант факультету української та іноземної філології

ПРАГМАТИЧНІ ВИМІРИ ТУРИСТИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ: КРОС-КУЛЬТУРНИЙ АНАЛІЗ ЕТНОСПЕЦИФІЧНИХ РЕАЛІЙ У ТУРИСТИЧНОМУ ДИСКУРСІ

Анотація. У статті розглядаються прагматичні виміри туристичної термінології в англомовних туристичних брошурах, зокрема, терміни на позначення етноспецифічних реалій. Досліджено, як ці мовні одиниці функціонують за межами своїх денотативних значень для передачі культурної інформації та створення етноспецифічної перспективи туристичних дестинацій. Метою дослідження є вивчення прагматичних аспектів туристичної термінології в англомовних туристичних брошурах, з особливим акцентом на етноспецифічні реалії, та визначення їхніх функціональних характеристик у туристичному дискурсі. На основі комплексного аналізу туристичної термінології англомовних туристичних брошур у дослідженні виокремлено кілька ключових прагматичних функцій: функцію пізнання та осмислення світу, емоційно-експресивну функцію, створення просторово-часового континууму, збереження національної ідентичності, номінативну функцію та функцію рекламної привабливості. Результати дослідження свідчать, що найуживанішими категоріями реалій у туристичному дискурсі є культурно-побутові терміни (35%), антропонімічні терміни (23%), географічні терміни (22%) та кулінарні терміни (20%). Структурно ці терміни здебільшого представлені окремими словами або словосполученнями, а не фразеологізмами, абревіатурами чи реченнями. Дослідження демонструє, що туристичні терміни як мовні знаки відображають історичні та культурні особливості певних етнічних груп і створюють моделі картини світу у свідомості туристів. Це дослідження сприяє нашому розумінню того, як туристична термінологія функціонує як важливий посередник між культурами, і підкреслює важливість цих термінів для ефективної міжкультурної комунікації в туристичній індустрії.

Ключові слова: прагматичні виміри, туристична термінологія, терміни-реалії, етноспецифічні терміни, міжкультурна комунікація, англомовні туристичні брошури, прагматичні функції, культурно-побутові терміни, антропонімічні терміни, лінгвістичні знаки.

The relevance of the problem. In an increasingly globalised world, tourism serves as one of the primary bridges between cultures. Tourism discourse, mainly through its specialised terminology, is crucial in mediating between different cultural realities and facilitating cross-cultural understanding. The tourism industry relies heavily on effective communication through various promotional materials, with tourist brochures representing one of the most common genres for attracting potential visitors and conveying essential information about destinations. Within these brochures, ethnospecific reality terms — linguistic units that denote objects, concepts, or phenomena unique to a particular culture — constitute a significant portion of tourism terminology. These terms not only fulfil their basic nominative function but also carry substantial pragmatic weight, contributing to forming particular worldviews and evoking specific emotional and cognitive responses from readers.

The pragmatic aspect of tourism terminology represents an important area of study, as it reveals how language functions beyond its denotative capabilities to influence perceptions, create mental images, and establish connections between different cultural frameworks. Understanding these pragmatic dimensions is essential for effective intercultural communication within the tourism industry and for creating promotional materials that successfully convey the unique characteristics of destinations while resonating with potential visitors.

This research focuses on the pragmatic functions of tourism terminology, particularly ethnospecific reality terms, in English-language tourist brochures. By examining how these linguistic units operate in context, the study aims to expand our understanding of their role in shaping perceptions of tourist destinations and facilitating cross-cultural communication.

The aim of this research is to investigate the pragmatic dimensions of tourism terminology in English-language tourist brochures, with particular emphasis on ethnospecific reality terms, and to determine their functional characteristics in tourism discourse.

The tasks of the research: to identify and classify tourism terminology according to subject matter and structure in English-language tourist brochures, to analyse the contextual functioning of tourism terms-realities in tourism discourse, to determine the pragmatic functions of ethnospecific reality terms in English-language tourist brochures, to examine how tourism terminology contributes to the creation of spatial and temporal continuums within tourist texts,

to investigate how tourism terms preserve and transmit national identity, cultural traditions, and historical information, to explore the emotional and expressive potential of tourism terminology in attracting potential tourists.

The object of this study is tourism terminology in English-language tourist brochures.

The subject of this research is the pragmatic functions and characteristics of ethnospecific reality terms within tourism discourse, explicitly focusing on their role in cross-cultural communication and their ability to convey cultural, historical, and social information.

Presentation of the main material of the research. The study of tourism terminology, particularly ethnospecific reality terms, has gained significant attention in cross-cultural communication research. This literature review examines key contributions to understanding how linguistic elements function in tourism discourse to bridge cultural gaps and create meaningful connections between destinations and potential visitors.

Tourism serves as a primary bridge between cultures in our increasingly globalised world. As Reisinger and Turner [1] establish in their comprehensive analysis, cross-cultural behaviour in tourism requires specific conceptual frameworks to understand the interactions between hosts and visitors from different cultural backgrounds. Their work provides a foundational understanding of how cultural differences manifest in tourism settings and influence communication strategies.

Building on this foundation, Pizam and Sussmann [2] conducted a cross-cultural analysis of tourism behaviour, identifying significant variations in how tourists from different countries perceive and interact with destination cultures. Koliasa et al. singled out cross-cultural peculiarities of tourist realias [3]. The relationship between tourism discourse and cultural understanding is further explored by Crouch and Ritchie [4], who reassess the concept of the cultural tourist and how cultural elements are communicated in tourism contexts. Cultural differences in tourism preferences have been extensively studied by Kastenholz and Costa [5], who conducted a comparative analysis of Portuguese and Spanish markets. Lee and Lee [6] provide valuable insights into tourist behaviour in cultural tourism contexts through their cross-cultural approach. The comparative study by Rath and Sharma [7] examining differences between Indian and Western tourists further illuminates how cultural background influences the interpretation of tourism discourse. Their findings support that ethnospecific reality terms serve multiple pragmatic functions beyond mere denotation, including emotional-expressive functions identified in Koval et al.'s research. Yoon and Uysal [8] examine the relationship between tourism motivation and satisfaction, providing insights into how linguistic representation of destinations influences tourist

expectations. Recent contributions to the field include Zhang et al. [9], who explore how myths, imagination, and reality interact in constructing tourist attractions through local knowledge. Koval et al.'s earlier work [10] on the changing nature of English tourism discourse provides additional context for understanding how linguistic approaches to tourism communication evolve. This evolution reflects changing global dynamics and increasing awareness of cross-cultural sensitivities in tourism promotion.

Results and Discussion. Full disclosure of the pragmatic aspect of the texts of English-language tourist brochures is impossible without considering the extralinguistic information contained in the tourism logo terms. A comprehensive study of the pragmatic functions of tourismology terms allows us to look at these linguistic units from a new perspective. It helps to expand our understanding of the regularities of their functioning as units that occupy a prominent place in the linguistic worldview of the speakers of a particular culture and to determine the specific content that tourism terms may contain in tourism discourse.

The analysis of linguistic literature shows that in modern linguistics, two concepts are distinguished: "functions of language" and "functions of language units" – the role in the construction (onomasiological aspect) and functioning (semasiological aspect) of a communicative unit. At the lexical and phraseological level, the role of language units is determined by the speaker's intention (plan) aimed at choosing a specific vocabulary from a particular reference, by their place in the nearest lexical paradigm and by their membership in the corresponding class of nominal units, that is, any functions of linguistic units, in our case, different types of terms, related to the process of their functioning in the language, namely, the process of their actualisation and interconnection with others, their participation in the formation of a holistic statement and different contexts.

Considering the problem of the functioning of tourist terms in context, we believe that we should proceed mainly from the fact that all tourist terms in tourist brochure texts are realities in a certain way because they are expressions of national colouring. Colouring is always a component of style. Indeed, in a certain context, a tourist term, like any unit of figurative language, can be a rather significant stylistic tool: e.g. *Like a carefree Spanish **senorita**, Barcelona loves to have fun and celebrate every minute of life, drawing people with her non-stop energy* [11]. The attentive reader notices the metonymy (Barcelona loves to have fun), and the text immediately takes on new shades.

*Every autumn, the little town of Alba in Italian Piedmont becomes a magnet for the gourmets from all over the world. It's when the **white truffle** season gets underway* [11].

Tourist terms-realities as linguistic signs reflect the historical and cultural background of a particular ethnic group, vocabulary for words-realities evokes a

wide range of associations in the mind of a native speaker and creates a model of the world picture. Therefore, the transmission of the pragmatic component of terms is carried out through the convergence of not only different language systems (in our case, Ukrainian and English) but also different cultures and civilisations. Therefore, in our opinion, one of the essential functions of tourist terms-realities in modern English is the function of cognition and comprehension of the world from a particular heterospecific perspective.

In the texts of English-language tourist brochures, terms preserve and transmit cultural, historical, and social development, i.e. they form an inevitable ethnospecific reality that does not simply repeat the existing reality, does not copy it, but forms an ethnospecific perception and understanding of this world, because, from the very beginning of his or her life, every person uses the knowledge of his or her people about the world around him or her, about life, about oneself.

It can be argued that terms as part of the national language introduce a person to a cognitive system corresponding to their genetic programme because they preserve the national spiritual atmosphere in which the nation develops. This can be confirmed virtually by the entire range of linguistic units we have studied because this function comes from their very nature. The widespread use of tourist term realities in the texts of English-language tourist brochures testifies to their great significance, i.e., the realisation of their emotional and expressive function. A large number of terms (22%) are used to create a spatial continuum, as they indicate the place where the main events take place

*In October, **Perugia** in Italy turns into the European chocolate capital.*

***Hyde Park** is also famous for its **Spearers' Corner,** an area for open-air public speaking, debate and discussion* [11];

*The **Yamal tundra** is very wet because of the ever-frost melts in summer* [11].

In addition, tourist terms also participate in the creation of a temporal continuum, as if transporting us to the history of a tourist destination country that is at the same time inextricably linked to the present, which has identified the most important things and has been fixed in linguistic expression, in particular in terms-realities, as purely individual and unique.

*When Luis Alonso de Lugo reached the shores of Tenerife in 1494, he set a cross at the place of the future **Santa Cruz** (Holy Cross in Spanish), following the tradition of the Spanish **Conquistadors**. He decided to found the capital deep inside the island to protect it from **pirates**.*

The word "conquistador" immediately transports the reader to fifteenth- and sixteenth-century Spain. As a rule, conquistadors were impoverished Spanish knights (hidalgos and caballeros). The word reality becomes noticeable due to its unusual, "foreign" sound. The word "pirate" to describe sea robbers also

contributes to the atmosphere of the distant past, with its dangers and adventurous adventures. Such real-life words are a vivid means of drawing attention to the tourist destination described in an English-language tourist brochure. The brief historical information does not overwhelm the reader with unnecessary details, but thanks to the colour of foreign words, it attracts interest in visiting the Canary Islands.

The stylistic analysis of the illustrative material shows that the texts of English-language tourist brochures are dominated by geographical primaeval laurus forests and anthroponymic Garajonay National Park realities, as they create a colourful description of a particular area of the tourist route: *Perhaps the most valuable treasure, though, lies in the island's heart – in* ***Garajonay National Park****, a UNESCO World Heritage Site. Laurisilva, the* ***primeval laurus forests*** *that used to cover most of the Mediterranean basin 10,000 years ago, are the park's biggest treasure.*

The relict laurel forests in the Garajonai National Park attract the reader's attention due to their uniqueness (such forests have been preserved only in Garajonai, the Azores and Madeira Island). Anyone who reads a tourist brochure introducing such an amazing place will definitely want to visit it and take a walk in the park, 70% of which is covered by relict laurel forests. A visit to this world-famous Spanish park may be of interest to everyone, especially lovers of romantic stories, as the park was named after the Guanche lovers Gara and Honai, whose story resembles that of Shakespeare's Romeo and Juliet [11].

In the texts of English-language tourist brochures, tourist terms as words of foreign origin evoke pleasant associations connected with novelty, "escape from everyday life", and a break from hard work. However, an essential function of such real-life terms is the need to convey the exact name in the process of intercultural communication. This is necessary so that when tourists arrive in a country, they know how to find a place, pronounce its name correctly, and, if required, get the necessary clarification from the locals. This is the essence of the communicative function of tourist terms in the texts of English-language tourist brochures. According to the analysis of the illustrative material, examples of such realities are *Sagrada Familia, Eixample district, Theresa's Meadow (Theresienwiese), and Playa de Las Teritas.*

The following important function of term-realities in the texts of English-language tourist brochures is to preserve and transmit the people's national identity, cultural traditions and history. It lies in the fact that the term "realities" reflects the mentality of the people, their vision of the world and themselves in it. Such realities carry age-old traditions. By reading an English-language tourist brochure, a tourist gets acquainted with them and, if he or she wishes, visits a particular country and discovers its culture: *One experience is the language – the*

ancient ***el silbo dialect****. The natives invented remote communication far before the invention of the telephone. Instead of using regular words, they used…whistling* [11].

That is, there is a whole story behind the name of the peculiar "language" of the Guanche. In this unusual way, they talked to each other from the steep hills covering the entire island. The whistle could be heard from four kilometres away and served as an ideal warning signal for the locals. Today, the silbo can be heard in some restaurants where it is specially demonstrated for tourists. In our opinion, few people would want to try to listen to it and perhaps even learn this art. The word reality attracts attention, and an interesting description only increases the desire to buy tickets to Tenerife.

Undoubtedly, tourist terms in modern English are an integral part of the nominal system. The nominative function of these linguistic units in the texts of English-language tourist brochures is that these linguistic units are used to denote national realities of various spheres of peoples' life, such as, for example, names of national dishes, drinks, clothes, musical instruments, holidays, games, festivals: e.g. *Hornussen, Steinstossen, Chästeilet, Waiter race, "human towers" (castellas).*

Having analysed the words-realities we have selected to denote traditional dishes of the national cuisine, we have seen their wide variety. In the texts of English-language tourist brochures, the name of the realia is given first in the language of the country of destination. Then, its English equivalent and a description are given in English. For example: *churros (fried dough), tapas – a variety of sandwiches, botifarra amb secas (farmer's sausage with sautéed white beans), sequet de peix (seafood casserole), paella (the base of the dish is rice, vegetables and stock (fish, meat or vegetables depending on the type of paella) and then you can add seafood, meat (chicken or pork normally), xocolata desfeta (chocolate) is a hot thick beverage, weisswurst (white Bavarian sausages), brezeln (salty pretzels), hendl (fried chicken) and schweinhachse (roasted pig knickles), plov (pilaf), dushbara (Azerbaijan tasty bouillon with tiny meat dumplings made of minced mutton with spice), capelinai (potato dumplings stuffed with minced meat), zrazai (beef rolls), kugelis (baked potato pudding), aibat* [11].

The pragmatic potential of words-realities in this case, is to convey the national colour of the realities adequately. These names can have different sounds. Interestingly, sometimes this is the decisive factor in choosing dishes during lunch or dinner. Unsounding names can discourage tourists from trying them, while sonorous ones, on the contrary, will encourage them to get to know the local cuisine. Therefore, we believe it is mandatory for English-language tourist brochures to include a detailed description of the ingredients that make up

the dish. This is important because, as a rule, a colourful name alone is not enough. You need to see the composition of the dish. Such "culinary realities" and their description are important during so-called "gastronomic tours", as some people visit certain countries to get acquainted with their culinary traditions.

By examining the peculiarities of the functioning of tourist terms in the texts of English-language tourist brochures on the routes of fairy tale characters, we have identified another pragmatic function of these linguistic units. This is the function of advertising attractiveness, which has a positive pragmatic impact on the consumer. For example, the names of famous fairy tale characters (*Mother Hulga, Rapunzel, Sleeping Beauty, Snow White, Cinderella*) make such a journey especially exciting for young tourists. In addition, introducing such realities into the text of an Anglophone tourist brochure appeals to childhood memories and the eternal desire to return to the carefree childhood of adults for a moment.

The real-life words for the flora and fauna of foreign countries introduce the colourful and diverse world of wildlife. The nature of the native land is already well known, but everyone will agree that it is always interesting to walk along new routes. This is what the authors of tourist brochures are counting on, enriching them with such linguistic units as laurel forests, canary, sea swallows, palms and orchids, durian, "dancing forest" (consisting of pine trees of various shapes, twisted in circles or tied into natural knots and loops), chalk cliffs.

The real-life terms for elements of national dress reflect the age-old tradition of the German people who choose this dress to celebrate national holidays, e.g., lederhosen and dirndl.

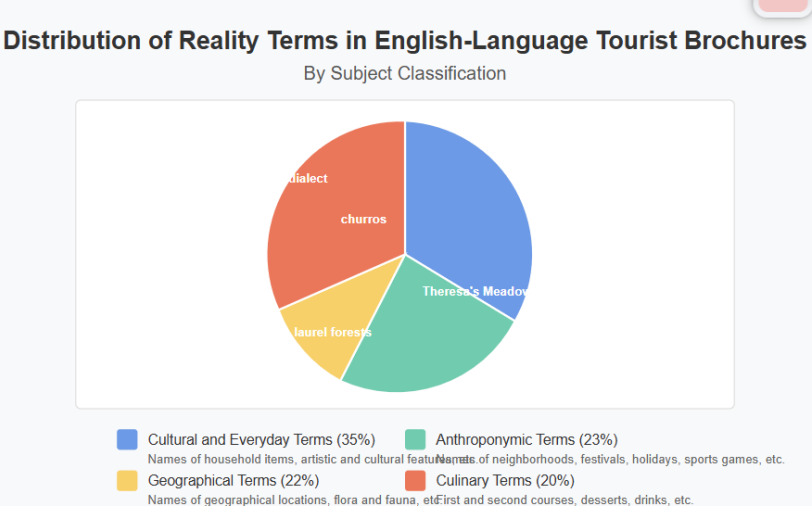
The names of religious buildings carry the memory of centuries, so one should always remember where this reality comes from and where its origins were, even if some names have already been borrowed into other languages: e.g. *minister, mausoleum, petroglyphs, tundra, senorita, fiesta.*

Real-life terms for interior elements indicate the traditions of a particular nation's household arrangement. Items created by a specific ethnic group are unique to it. In this context, such realities as shamanic chants, petroglyphs, and Amason-like women become equally important. These are not just chants, drawings, and warrior women. Behind all these words are the realities of life, the life of the distant past, which has rooted its traditions and is imprinted in history. It is this pragmatic orientation that must never be lost.

The real-life words for landmarks, such as *the Clock Tower, Spearers' Corner* (an area for open-air public speaking), *London Eye* (one of the world's largest observation wheels), *Shakespeare's Globe Theatre, Tower Bridge*, are very important because they are the symbols of a country, its heritage and pride. There are no other such structures in the world. Therefore, the words denoting these realities should stand out in the text of the English-language tourist brochure

and thus attract the attention of potential visitors. The identified functions have proved the leading role of English tourist terms in transmitting national and cultural information in the texts of English-language tourist brochures.

Having distributed the realities used in the texts of English-language tourist brochures by subject classification, we determine that the most frequently used cultural and everyday 35% (names of household items, artistic and cultural features, etc.,) anthroponymic 23% (names of neighbourhoods, festivals, holidays, sports games, etc.), geographical 22% (names of geographical locations, representatives of flora and fauna, etc.), terms-realities and realities to denote culinary dishes 20% (first and second courses, desserts, drinks).



Pic.1. Distribution of Reality Terms in English-language Tourist Brochures

In terms of their structure, the realities in the texts of English-language tourist brochures are single words, sometimes phrases.

After analysing the illustrative material, we did not find the functioning of realities in the form of phraseological turns, abbreviations or sentences.

Considering the stylistic functions of the terms-realities, we have determined that they serve in the texts of tourist brochures to define the spatial and temporal continuum.

Conclusion. The analysis of pragmatic dimensions of tourism terminology in English-language tourist brochures reveals that ethnospecific reality terms serve multiple important functions in tourism discourse. These terms are not merely linguistic units for naming objects or phenomena but powerful tools for creating ethnospecific perspectives and facilitating cross-cultural understanding. The research identified several key pragmatic functions of tourism terminology: the function of cognition and comprehension of the world from an ethnospecific

perspective; the emotional and expressive function; the creation of spatial and temporal continuums; the preservation and transmission of national identity; the nominative function; and the function of advertising attractiveness.

The subject classification of reality terms in tourist brochures showed that cultural-everyday terms (35%), anthroponymic terms (23%), geographical terms (22%), and culinary terms (20%) are the most frequently used categories. Structurally, these terms primarily appear as single words or phrases rather than phraseological units or sentences. Tourism terms-realities serve as linguistic signs that reflect the historical and cultural background of particular ethnic groups. They evoke a wide range of associations in the minds of readers and create models of the world picture. The convergence of different language systems (Ukrainian and English) and different cultures occurs through the transmission of these pragmatic components.

The findings demonstrate that tourism terminology plays a crucial role in preserving and transmitting cultural heritage, creating emotional connections with potential tourists, and providing accurate information for intercultural communication. Understanding the pragmatic dimensions of these terms is essential for effective cross-cultural communication in tourism discourse and for creating promotional materials that successfully convey the unique characteristics of destinations.

This research contributes to our understanding of how language functions in specialised contexts and highlights the importance of ethnospecific reality terms in mediating between cultures in the globalised tourism industry.

References:

1. Reisinger, Y. and Turner, L.W. (2003) *Cross-cultural behaviour in tourism : concepts and analysis*. Oxford ; Butterworth-Heinemann.

2. Pizam, A., & Sussmann, S. (1995). Tourism and Cultural Behavior: A Cross-Cultural Analysis. *Tourism Management*, 16(3), 161-168. https://doi.org/10.1016/0261-5177(95)00012-A

3. Koliasa, O. V., Koval, N., & Shostak, U. (2023). РЕАЛІЯ ЯК РЕПРЕЗЕНТАЦІЙНА ОСОБЛИВІСТЬ АНГЛІЙСЬКИХ ТУРИСТИЧНИХ ТЕКСТІВ. *Львівський філологічний часопис*, (12), 92-98. Retrieved із https://journal.ldubgd.edu.ua/index.php/philology/article/view/2504

4. Crouch, G. I., & Ritchie, J. R. B. (1999). Tourism, Culture and the Cultural Tourist: A Review and Reassessment. *Tourism Management*, 20(5), 417-431. https://doi.org/10.1016/S0261-5177(99)00037-3

5. Kastenholz, E., & Costa, C. (2006). Cultural Differences in Tourism Preferences: A Comparative Analysis of the Portuguese and Spanish Markets. *Tourism Economics*, 12(1), 35-47. https://doi.org/10.5367/000000006776468738

6. Lee, C. K., & Lee, Y. K. (2001). Tourist Behavior in Cultural Tourism: A Cross-Cultural Approach. *Journal of Travel & Tourism Marketing*, 10(3), 11-24. https://doi.org/10.1300/J073v10n03_02

7. Rath, K., & Sharma, M. (2017). Understanding Cross-Cultural Differences in Tourist Behavior: A Comparative Study of Indian and Western Tourists. *International Journal of Tourism Research, 19*(1), 52-59. https://doi.org/10.1002/jtr.2132

8. Yoon, Y., & Uysal, M. (2005). An Examination of the Relationship between Tourism Motivation and Tourist Satisfaction. *Tourism Management, 26*(1), 45-56. https://doi.org/10.1016/j.tourman.2003.11.007

9. Zhang, H., Jiang, J., & Zhu, J. (2024). Myths, imagination and reality: constructing tourist attractions with local knowledge. *Current Issues in Tourism*, 1–17. https://doi.org/10.1080/13683500.2024.2355555

10. Koval, N., Kushka, B., Nagachevska, O., Valeriia Mykhaylivna, S., & Uhryn, L. (2023). Changing Nature of English Tourism Discourse: A Linguistic Approach. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on Communication and Language in Virtual Spaces*.

11. World travel guide. Available at: http://www.worldtravelguide. net

Література:

1. Reisinger Y., Turner L.W. *Cross-cultural behaviour in tourism : concepts and analysis*. Oxford ; Butterworth-Heinemann, 2003.

2. Pizam A., Sussmann S. Tourism and Cultural Behavior: A Cross-Cultural Analysis. *Tourism Management*, 16(3), 161-168, 1995. https://doi.org/10.1016/0261-5177(95)00012-A

3. Koliasa O. V., Koval, N., Shostak U. РЕАЛІЯ ЯК РЕПРЕЗЕНТАЦІЙНА ОСОБЛИВІСТЬ АНГЛІЙСЬКИХ ТУРИСТИЧНИХ ТЕКСТІВ. *Львівський філологічний часопис*, (12), 92-98, 2023. Retrieved: https://journal.ldubgd.edu.ua/index.php/philology/article/view/2504

4. Crouch G. I., Ritchie J. R. Tourism, Culture and the Cultural Tourist: A Review and Reassessment. *Tourism Management*, 20(5), 417-431, 1999. https://doi.org/10.1016/S0261-5177(99)00037-3

5. Kastenholz E., Costa C. Cultural Differences in Tourism Preferences: A Comparative Analysis of the Portuguese and Spanish Markets. *Tourism Economics*, 12(1), 35-47, 2006. https://doi.org/10.5367/000000006776468738

6. Lee C. K., Lee Y. K. Tourist Behavior in Cultural Tourism: A Cross-Cultural Approach. *Journal of Travel & Tourism Marketing*, 10(3), 11-24, 2001. https://doi.org/10.1300/J073v10n03_02

7. Rath K., Sharma M. Understanding Cross-Cultural Differences in Tourist Behavior: A Comparative Study of Indian and Western Tourists. *International Journal of Tourism Research, 19*(1), 52-59, 2017. https://doi.org/10.1002/jtr.2132

8. Yoon Y., Uysal M. An Examination of the Relationship between Tourism Motivation and Tourist Satisfaction. *Tourism Management, 26*(1), 45-56, 2005. . https://doi.org/10.1016/j.tourman.2003.11.007

9. Zhang H., Jiang J., Zhu J. Myths, imagination and reality: constructing tourist attractions with local knowledge. *Current Issues in Tourism*, 1–17, 2024. https://doi.org/10.1080/13683500.2024.2355555

10. Koval, N., Kushka, B., Nagachevska, O., Smaglii V., & Uhryn, L. Changing Nature of English Tourism Discourse: A Linguistic Approach. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on Communication and Language in Virtual Spaces*, 2023.

11. World travel guide. Available at: http://www.worldtravelguide. net

UDC 811. 111’37

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-117-131

Kovalenko Inna Mykolaivna Senior Lecturer at the Department of Philology and Translation, Ukrainian State University of Chemical Technology, Dnipro, tel.: (066) 216-39-53, https//orcid.org/0000-0003-2086-7464

Mykhailova Alla Serhiivna Senior Lecturer at the Department of Philology and Translation, Ukrainian State University of Chemical Technology, Dnipro, tel.: (096) 289-75-53, https//orcid.org/0000-0001-3075-7050

Oleshkevich Irina Pavlivna Senior Lecturer at the Department of Philology and Translation, Ukrainian State University of Chemical Technology, Dnipro, tel.: (050) 481-43-85, https//orcid.org/0000-0003-3037-9843

THE ENGLISH LANGUAGE IDIOMS FUNCTIONING IN THE MASS-MEDIA DISCOURCE

Abstract. The article deals with the contemporary media discourse, idioms that are widely used to create memorable and expressive images and associations.

The relevance of the study of idioms in modern English-language media discourse lies in the fact that idioms are an integral part of language and culture, reflecting the peculiarities of thinking and perception of the world by people of different cultures and nationalities.

Different types of idioms present in advertising and media space (newspapers, magazines) were considered, such as phrasal verbs, comparisons, metaphors, allegories, idiomatic expressions, and others. Each type of idiom has its characteristics and is used depending on the goals of the advertising campaign. Examples of idiom usage in advertisements from various industries such as the automotive industry, food industry, tourism, and others were considered. In each example, idioms were used to create an emotional appeal, establish empathy with the audience, and strengthen memorability.

For idiom usage in advertising to be effective, it is necessary to consider the context, audience, goals, and features of the product or service. Advertising campaigns that use idioms can be successful and effective if they are correctly applied and align with the campaign's objectives. Idioms allow for the creation of unforgettable and emotionally appealing advertising, which can be used in various industries and on different platforms, including television, radio, print, and online advertising.

Thus, the use of idioms in modern English-language media discourse is an effective tool for establishing an emotional connection with the audience and conveying key messages. However, for a successful advertising campaign, it is important to consider the cultural and social characteristics of the target audience and choose idioms that align with the audience's values and perceptions. Further research in this field may lead to the creation of new methods for using idioms in advertising and improving the effectiveness of advertising campaigns.

Keywords: idiom, phraseological unit, advertising, context, structural and semantic analysis.

Коваленко Інна Миколаївна старший викладач кафедри філології та перекладу, Український Державний Хіміко-технологічний Університет, м. Дніпро, тел.: (066) 216-39-53, https//orcid.org/0000-0003-2086-7464

Михайлова Алла Сергіївна старший викладач кафедри філології та перекладу, Український Державний Хіміко-технологічний Університет, м. Дніпро, тел.: (096) 289-75-53, https//orcid.org/0000-0001-3075-7050

Олешкевич Ірина Павлівна старший викладач кафедри філології та перекладу, Український Державний Хіміко-технологічний Університет, м. Дніпро, тел.: (050) 481-43-85, https//orcid.org/0000-0003-3037-9843

ФУНКЦІОНУВАННЯ АНГЛОМОВНИХ ІДІОМ У МЕДІЙНОМУ ДИСКУРСІ

Анотація. Стаття присвячена сучасному медійному дискурсу, ідіомам, які широко використовуються для створення запам'ятовуваних та виразних образів і асоціацій.

Актуальність вивчення ідіом у сучасному англомовному медійному дискурсі полягає в тому, що ідіоми є невід'ємною частиною мови та культури, відображаючи особливості мислення та сприйняття світу людьми різних культур і національностей.

Розглянуто різні типи ідіом, що присутні в рекламі та медійному просторі (газети, журнали), такі як фразові дієслова, порівняння, метафори, алегорії, ідіоматичні вирази та інші. Кожен тип ідіоми має свої особливості та використовується залежно від цілей рекламної кампанії. Розглянуто приклади використання ідіом у рекламних матеріалах з різних галузей, таких як автомобільна промисловість, харчова промисловість, туризм та інші. У кожному прикладі ідіоми використовувалися для створення емоційного впливу, встановлення емпатії з аудиторією та посилення запам'ятовуваності.

Для того, щоб використання ідіом у рекламі було ефективним, необхідно враховувати контекст, аудиторію, цілі та особливості продукту чи послуги. Рекламні кампанії, що використовують ідіоми, можуть бути успішними та ефективними, якщо вони правильно застосовуються та відповідають цілям кампанії. Ідіоми дозволяють створювати незабутню та емоційно привабливу рекламу, яку можна використовувати в різних галузях і на різних платформах, включаючи телебачення, радіо, друковану та онлайн-рекламу.

Отже, використання ідіом у сучасному англомовному медійному дискурсі є ефективним інструментом для встановлення емоційного зв'язку з аудиторією та передачі ключових повідомлень. Однак для успішної рекламної кампанії важливо враховувати культурні та соціальні особливості цільової аудиторії та обирати ідіоми, які відповідають цінностям і сприйняттям аудиторії. Подальші дослідження в цій галузі можуть призвести до створення нових методів використання ідіом у рекламі та покращення ефективності рекламних кампаній.

Ключові слова: ідіома, фразеологічна одиниця, реклама, контекст, структурно-семантичний аналіз.

The relevance of the problem. In contemporary media discourse, idioms are widely used to create memorable and expressive images and associations. However, the question of which idioms are most commonly found in advertising and how they function remains underexplored. This paper investigates the functioning of idioms in modern English-language media discourse with the aim of identifying the most frequently used idioms and their influence on consumers.

By analyzing media texts, we explore how idioms are used in different types of advertising messages and their role in creating an emotional impact on the consumer. We will also examine the specific features of idiom functioning in various cultural contexts, as well as potential mistakes and misunderstandings that may arise during the translation of advertising texts containing idiomatic expressions.

One of the tasks of phraseology as a linguistic discipline is the comprehensive study of the phraseological stock of a particular language. Key aspects of this field of study include: the stability of phraseological units, the systematization of phraseology, the semantic structure of idiomatic expressions, their origins, and main functions. An especially complex area of phraseology is the translation of idiomatic expressions, which requires substantial expertise in studying this discipline.

We believe that the topic is relevant today for several reasons. The relevance of the study of idioms in modern English-language media discourse

lies in the fact that idioms are an integral part of language and culture, reflecting the peculiarities of thinking and perception of the world by people of different cultures and nationalities. Secondly, idioms are widely used in modern media discourse to create striking and unforgettable slogans, mottos, and brand names. The study of idioms in media discourse is of practical significance for marketers, advertisers, and translators, who must be able to adapt advertising messages to different languages and cultures, as well as for linguists and cultural scholars interested in the linguistic and cultural peculiarities of different countries and peoples.

The main research methods in the article are descriptive and comparative.

Analysis of last researches and publications. According to classifications proposed by linguists, phraseological units form two main groups based on their function in speech: communicative and nominative-communicative. However, the functions of phraseological units are expanding. Scholars now identify communicative, nominative, cognitive, semantic, pragmatic, compensatory, text-forming, and other functions. Phraseological units are communicative since one of their main functions is communication, which implies mutual exchange of utterances. The nominative function refers to their association with objects in the real world and their replacement by idioms in speech. Subtypes of the nominative function include neutral-naming and non-neutral (stylistically marked) naming [Voloshchuk, Zhmaieva, 2020: 164].

The cognitive (cognitive) function involves the mediated reflection of real-world objects by consciousness, which helps in their understanding. The cognitive and nominative functions are realized within the communicative function, forming a dialectical unity. This reflects the hierarchical nature of the functional aspect of the phraseological system. The stylistic function is distinctive, aiming to achieve a stylistic effect while preserving the general intellectual content of the utterance, compared to neutral expression. The cumulative function is characteristic of proverbs, which generalize the life experience of a people, an experience that has gained social recognition and is realized in language as advice or a warning [Duskayeva, 2020].

The summarizing function refers to the idiomatic expression serving as a concise summary of a previous statement, e.g., "that's flat" (informally) – something is definitively decided. The summarizing function is typical for many proverbs, e.g., "all's well that ends well." The contact-establishing function is about creating a situation of casual communication.

In different types of texts, phraseological units perform different functions: descriptive, characteristic, evaluative, lexical, and others. Functions often overlap in utterances. The interaction of functions is characteristic of idioms and

phraseological units. All the aforementioned functions are inherent in one of the most common types of communicative phraseological units – proverbs and sayings, which are communicative since they are sentences. Thus, phraseological units are represented both as words, units of a nominative nature, and as individual sentence members, performing various functions in speech [Zatsnyi, 2007: 175].

Idioms help to create an image, which is a central tool for influencing the recipient. When perceiving an advertising text, the primary reaction is to the image that will stay in the memory of the person who sees the advertisement. It is important to create this image by maximizing the use of language tools—idiomatic expressions, vocabulary with emotional-evaluative connotations, which create a specific implication. The main goal of advertising language is the ability to make an impression and leave a vivid emotional trace. It is the imagery and expressiveness that form the foundation of advertising and the means to create these characteristics in advertising texts [Karlova, 2018].

Attributive phrases play an important role in English advertising texts. Since one of the most important components of an advertising text is the description of the advertised product or service, attributive combinations, which include adverbs and adjectives, carry significant functional weight [Kravtsova, 2016: 29-32]. Some researchers even refer to adverbs and adjectives as key words in advertising texts and pay special attention to them. All these words serve as indicators that the advertised brand is presented more favorably compared to other brands in the same product category. Some of the most commonly used adjectives in English-language advertising include: *natural, sensual, innocent, passionate, romantic, mysterious, good, better, best, free, fresh, delicious, full, sure, clean, wonderful, special, fine, big, great, real, easy, bright, extra, rich, gold*, etc. However, perhaps the most frequently used adjective in English-language advertising is *new*—it can be found in almost every media text [Liashenko, 2014: 163].

The use of phraseological units is also widespread in advertising texts. A phraseological expression is widely used in advertising as a bright, vivid, obviously successful, and easily recognizable technique. The familiarity and recognizability of idioms enhance consumers' ability to perceive, remember, and reproduce slogans. By using an idiomatic expression in everyday language, people automatically recall advertisements.

In advertising, idioms are typically used in three forms:

1. **Paraphrase** – replacing one word with another;

2. **Pure phraseological unit** – using a ready-made combination, which may include a word directly related to the object of the advertisement, often undergoing formal modification;

3. **Reinterpreted phraseological unit** – the whole meaning of the idiom is broken down into the meanings of its individual components, resulting in a new meaning, which is closely associated with the object of the advertisement in the consumer's mind [Mykoyan, 2008].

The purpose of the research is to analyze the functioning of idioms in modern English-language media discourse, identify the most commonly used idioms, and examine their impact on consumers.

Presentation of main material of the research. In modern English-language media space, idioms play an important role in enriching speech. Newspapers like The New York Times use idioms from various areas of life to convey emotions, express personal thoughts, and create a lively atmosphere in their stories.

One of the main functions of idioms in English-language newspapers is to enrich speech and give the text expressiveness. The use of phraseological units helps authors to attract interest to the material and assists readers in understanding the essence of the article. For example, in an article about economic difficulties, one might encounter the idiom "hit the nail on the head," which indicates a precise identification of the problem or situation.

Moreover, phraseological units are used to create imagery and emotional coloring in the text. They help readers better visualize the situation or "hear the author's voice". For example, the idiom "a drop in the ocean" can be used to emphasize the insignificance of something within a broader situation or problem.

In particular, The New York Times uses idioms to give its text character and style. They create an atmosphere of trust among readers, allowing the newspaper to occupy a significant position in the media space.

Thus, idioms in English-language newspapers, particularly in The New York Times, perform various functions—from enriching speech to adding imagery and emotional coloring to the text. They are an important element of language culture and contribute to the qualitative understanding and perception of information by readers.

The ball in your court

"The ball in your court" is an idiom that originates from various ball sports, both team-based like soccer and basketball, and individual sports like tennis. The ball is passed from player to player, and whoever receives the ball becomes responsible for its movement and decisions on the field. In this context, the phrase "the ball in your court" means that players must respond to situations, make certain decisions, and act to win or bring their team to victory. Additionally, the expression "the ball in your court" is sometimes used to indicate that the speaker is waiting for a response or action from the other person. In a political context, the phrase can also be used to refer to the progress of one side in negotiations.

This idiom can be applied in various contexts, including articles related to politics, diplomacy, sports, or business. In The New York Times, this idiom can be found in articles about international relations, negotiations between countries or organizations. It can also be used in articles about court proceedings or criminal cases, where the further actions of the parties involved are discussed.

For example, in 2018, an article titled "Now, the Ball Is in John Roberts's Court" [41] was published. The headline is a modified version of the idiom "the ball in your court," which immediately draws the reader's attention to the person of John Roberts, the Chief Justice of the United States Supreme Court (whose activities were under criticism from Americans due to the laws passed in the country).

Bite the bullet

The idiom "bite the bullet" has two meanings:

1. To endure a difficult trial.

2. To make a decision to do something unpleasant, even though there is no other choice.

There are several theories about the origin of this idiom, but most researchers believe it comes from the time of the American Civil War (1861–1865). Since anesthesia did not exist at the time, doctors would force soldiers to bite down on bullets before painful surgeries to help them endure the pain.

However, there are several counter-arguments to this theory. For instance, many accounts mention the use of leather straps and wooden boards during operations. Another argument against this hypothesis is that historians suggest alcohol was the primary anesthetic and painkiller during the Civil War.

Currently, one possible use of this idiom in The New York Times could be in articles about politics, economics, or military events.

In a political context, the idiom "bite the bullet" can be used to describe a situation where a political leader makes an unpopular or difficult decision to avoid worsening the situation.

In an economic context, the idiom can describe situations where companies or investors make tough decisions or incur necessary costs, even if it leads to temporary hardships.

This idiom appeared in the New York Times on October 6, 1974, in the article Biting the Bullet, where the author notes that Ford's oil pricing policy created a public outcry: "While Mr. Ford has not yet disclosed which bullet he would like the American people to bite, it seems clear that he himself has no desire to bite any bullet that is politically distasteful—at least until the elections are over".

Break the ice

The idiom "break the ice" in English means to start communication or interaction in a social or informal situation, particularly in an unfamiliar company, in order to ease tension or create a conversational atmosphere.

The idiom became more widespread in times when motor transport was not well developed, and boats were the primary means of transportation and trade between cities and countries. In winter, they would often get stuck in the ice. To resolve this, countries would send smaller ships to break the ice and allow the merchant vessels to pass. This act symbolized friendly relations and mutual understanding between the territories.

In The New York Times, this idiom can be used in various contexts, such as articles about social events, cultural activities, business meetings, or diplomatic negotiations.

For example, in the article "Biden and Xi break the ice" from November 15, 2022, the New York Times describes the G20 meeting, particularly the talks between U.S. President Joe Biden and Chinese President Xi Jinping: "The White House announced that the United States and China would resume their climate talks. The news came after a three-and-a-half-hour meeting between President Biden and his Chinese counterpart, Xi Jinping". In this headline, the idiom "break the ice" is used metaphorically to emphasize the attempt of the two leaders to ease tensions and start a dialogue to improve relations. These idioms—the ball in your court, bite the bullet, and break the ice—are commonly found in various types of discourse and are particularly effective in creating vivid imagery and conveying complex ideas in a concise, memorable way. They play a significant role in enriching the language and making it more expressive, especially in journalistic and formal writing, as evidenced by their use in The New York Times.

To turn a blind eye

The idiom "to turn a blind eye" originally had a slightly different form: "to turn a deaf ear and a blind eye," which literally meant "to turn a deaf ear and a blind eye." This expression has a direct equivalent in Ukrainian—"дивитись крізь пальці."

In English, "to turn a blind eye" means to deliberately ignore something, often something unpleasant or illegal, or to avoid noticing a situation or problem. It suggests willful neglect or avoidance.

In The New York Times, this idiom can be used in various contexts related to politics, society, economics, and other areas. For example, an article titled "Turning a Blind Eye to Migrants" published on August 26, 2015, discusses a situation where governments or other responsible bodies ignore the issues related to migration or violations of migrants' rights. The article addresses topics such as insufficient protection for migrants, human rights violations, or the failure of the immigration control system to respond effectively to these problems. The author highlights social, economic, and political factors that catalyze these issues and also discusses the public's reaction to the situation: "The migrants had been

crossing illegally at the railroad tracks for a long time. But, at some point, the Macedonian authorities tried to stop them. Thousands of migrants backed up, and others tried to sneak through.".

To spill the beans

The idiom "to spill the beans" in English means to reveal a secret or disclose information that was supposed to be kept confidential.

There are several theories about the origin of this idiom. A popular hypothesis traces it back to Ancient Greek elections, where beans were used for voting. Voters would collect black and white beans in helmets, and if the beans were spilled, the voting process would be invalid. Others suggest that the idiom originated in Turkey, where people would predict the future by spilling beans from a container.

In The New York Times, this idiom is used in articles to uncover or publicly disclose important or sensitive news facts. An example of this usage can be found in the article "A Former Fox News Insider Spills the Beans", which talks about Chris Stirewalt, a journalist who worked for Fox News for ten years and was dismissed in January 2021. According to Stirewalt, his firing was related to his involvement in predicting the 2020 election results and his relative support for Fox News's projection of Joe Biden’s victory in Arizona.

In his book "Broken News: Why the Media Rage Machine Divides America and How to Fight Back", Stirewalt explores the impact of Fox News on American politics and society, describing how the network contributed to polarization and the fueling of hatred. He also examines the economic motives behind Fox News's approach, suggesting that they were driven by the desire for higher ratings and profits. The article highlights how Stirewalt revealed the inner workings of Fox News and criticized the channel’s leadership, including Tucker Carlson, for supporting far-right views. He claims that the network spreads false information to increase ratings and profits, citing specific examples of misinformation spread by hosts like Sean Hannity.

Both idioms—to turn a blind eye and to spill the beans—are integral to journalistic language, as they convey complex actions and concepts in a vivid and memorable way. These idiomatic expressions help create a deeper connection with readers by using relatable and often evocative metaphors to describe behavior and actions in real-world situations.

To sweep something under the rug

The idiom "to sweep something under the rug" means to hide a problem or an unpleasant situation, hoping it will disappear and remain unnoticed by others.

The origin of this idiom is unclear, but it has been in use at least since the 19th century. One theory suggests that it comes from the practice of hiding dirt and trash under rugs during cleaning. Another theory posits that it is a legacy

from the Victorian era when women were often silenced or discouraged from expressing their own ideas and thoughts.

In The New York Times, this idiom is used to describe the act of concealing scandalous events, shortcomings, or other problems, especially when referring to the actions of politicians, government institutions, or corporations. An example is found in the article "What 'Minnesota Nice' Sweeps Under the Rug", published on April 16, 2021. It discusses the complex social issues faced by the state of Minnesota in the United States. The author, living in Minneapolis, reflects on the illusion of the state's uniqueness, which has been shaped by its geographical location and historical events. The article examines how "Minnesota nice" masks real problems, particularly issues surrounding race.

The author highlights the historical context and present-day events that expose problems within the justice system. The article calls for action to address these issues, urging readers to confront the uncomfortable truths and work toward solutions for Minnesota and beyond. This use of the idiom demonstrates the importance of critical thinking and open discussion of complex issues in society.

To cost an arm and a leg

The idiom "to cost an arm and a leg" refers to something that is very expensive, typically a product or service that is considered excessively costly. In The New York Times, this idiom may be used in various contexts to describe certain expenses or the high cost of goods or services.

For example, in the article "A Guide to Signing Up for Health Coverage", the idiom is used to highlight the unaffordability of medical services due to their high cost. The article emphasizes that healthcare expenses have become an enormous financial burden for many people: "The best video about health insurance ever," declared “An Arm and a Leg,” a podcast about the high cost of healthcare produced with help from Kaiser Health News, a nonprofit newsroom.

This idiom is effective in articles that focus on the significant price of certain goods or services, helping convey the idea that the cost is not only high but also potentially unreasonable.

Dirt cheap

The idiom "dirt cheap" means something incredibly inexpensive or very affordable. It suggests that the cost of an item is so low it’s almost like the value of dirt, which is worthless.

An example of this idiom is found in the article "The True Cost of a $12 T-Shirt" from The New York Times, published on April 24, 2023. The article discusses the real cost of cheap clothing and the exploitation of people of all ages in the fashion industry: “Across the country, while inflation has siphoned middle-class wealth, American consumers have enjoyed a consolation prize: Apparel is dirt cheap.” .

The author draws attention to the disparity between the low prices consumers pay for clothing and the horrific working conditions that garment workers endure, especially in countries like Bangladesh. The article argues that the fashion industry plays a significant role in perpetuating human exploitation. The idiom "dirt cheap" is used to highlight how affordable clothing has become for American consumers, but it also underscores the human cost behind these low prices. The phrase emphasizes the contradiction between cheap prices and the abuse of workers in the garment industry.

Each of these idioms — to sweep something under the rug, to cost an arm and a leg, and dirt cheap — serves to vividly convey complex ideas related to hidden problems, high costs, and exploitation, making them effective tools for discussing social, economic, and political issues in journalistic writing. They help readers engage with the broader implications of certain phenomena while also providing a sense of relatability.

In media discourse, verbal phraseological units form the largest group of linguistic units considered. In advertising texts, noun and adverbial phraseological units are often used, as well as adjectival phraseological units, proverbs, and sayings, represented by a small number of examples. In the analyzed type of discourse, idioms that denote the feelings or state of a person are used, as well as idioms that describe a person’s sensations. Additionally, idioms are used in media discourse to characterize a person’s actions and describe their behavior. In media discourse, idioms express the author’s subjective opinion, attitude, and evaluation, for example, regarding the work of a company or its products.

Authors of English-language advertising texts use techniques such as double actualization of idioms, “insertion,” replacing one or more components of the idiomatic unit, rearranging the components of the idiom, and expanded metaphors. Moreover, playing on the literal meanings of one or more components of an idiomatic unit and playing on two, three, or several interrelated idiomatic units is widespread in advertising.

A bitter pill to swallow The idiom "a bitter pill to swallow" in English is used to describe an unpleasant situation or mistake that one has to come to terms with or accept. The New York Times uses this idiom in various contexts to denote difficult or unpleasant decisions, situations, or events.

For example, the headline "For Macy, a bitter pill to swallow" from March 13, 1990, refers to the difficult or unpleasant circumstances faced by Macy's company and its management: "It would be Macy's fourth consecutive quarterly loss, one of the retailer's biggest and hardly what Macy's has been hoping for." The title describes a situation in which the company was forced to accept an unpleasant decision that could affect its operations or reputation. This could be

related to changes in the economic environment, the company's development strategy, or internal management problems.

Another example could be an article about difficult or unpleasant political and economic decisions for society. For instance, the headline "The bitter pill to swallow: government implements austerity measures" describes an article about economic or fiscal austerity measures that lead to difficult decisions and public discontent.

To feel down in the dumps "To feel down in the dumps" is a colloquial expression used to express disappointment or mild sadness. This idiom is often used when someone is feeling depressed or emotionally drained for various reasons—ranging from bad news to certain problems. Shakespeare used the phrase "to feel down in the dumps" in the 1500s. The writer used this expression multiple times in "The Taming of the Shrew." For example, there's a passage: "Why, how now, daughter Katharina! In your dumps?"

An example of this idiom's use is an article in The New York Times from May 26, 2016, "12 New Books We're Reading This Summer (and 6 Not So New)." The article presents a selection of books for summer reading, compiled by The New York Times staff and book reviewers. Each reviewer recommends three books: two new releases and one bestseller from previous years. Dwight Garner picks "Diane Arbus: Portrait of a Photographer" by Arthur LeBow and "The Girls" by Emma Cline—new books for summer reading. He also selects "Absolutely Nothing to Get Alarmed About: The Complete Novels of Charles Wright" from older books. The term "to feel down in the dumps" here means a state of depression or emotional despair. As Garner suggests, who bought an old book to lift his mood, reading can offer solace in tough times: "Whenever a friend is down in the dumps, I purchase a stack of Bertie and Jeeves novels and pop them in the mail, on the theory that there is no blight of the soul that can't be healed by their company."

A nasty piece of work "A nasty piece of work" describes a person who is unpleasant, rude, or difficult to work with. This idiom refers to a person with undesirable characteristics or habits that make collaboration challenging. The expression is commonly used in spoken language to convey extreme disapproval or rejection of a certain behavior or character, either in writing or speech.

This idiom is used in an article in The New York Times on April 12, 2024, "Alain Delon at His Very Best: Ravishing, Yes, but Also Destabilizing." The article discusses the career and popularity of French actor Alain Delon with a focus on the Film Forum screening, which highlights films from the 60s and 70s. The author discusses Delon's charming screen presence, citing examples from various films. The author describes the film "La Piscine" with Delon as "a tight, nasty piece of work," using this phrase to emphasize the tense and unsettling mood created by Delon's performance and the film's plot.

In conclusion, after analyzing the linguistic features of modern English-language media texts, it is important to note that they predominantly employ the journalistic style. The core of this style consists of literary vocabulary. It should be noted that modern English-language media discourse often features socio-political vocabulary.

In contemporary English-language journalism, there is a significant percentage of idiom usage or phraseological units. Phraseological units, or idioms, are sources of the most vivid and lively meanings and images in the language of a particular country, making them highly memorable for readers.

It can also be concluded that in modern English-language media discourse, idioms are sometimes used in their classical form, and at other times, in slightly altered forms, depending on the author's purpose in a particular newspaper or magazine article. Given the expressiveness and imagery of media discourse, authors often rely on their own creativity and adjust the classical form of idioms, taking into account the topic and the idea of the journalistic text.

Therefore, after analyzing the functioning of idioms in modern English-language media discourse, it can be concluded that phraseological units, particularly idioms, play an important role in contemporary communication and have a certain impact on how information is perceived by society. The consideration of idiomatic structures in newspaper texts, specifically "The New York Times," as well as in advertisements for food products and automobiles, provides useful and reliable information for further study.

It is worth noting that the use of idioms in newspaper texts is a tool for many journalists, as phraseological expressions or idiomatic phrases serve as an effective means of communication in the media. They allow for the quick and concise transmission of not only information but also complex concepts and ideas, serving as a vehicle for the journalist's emotions.

Conclusions and prospects of the research. Moreover, each idiom represents a specific feature of the culture and language in which it is presented. Phraseological units often reflect cultural realities and linguistic traditions. For example, in the articles of "The New York Times," one can frequently see idioms aimed specifically at the English-speaking audience: these may be both classical English phraseological units and modern expressions.

When comparing the use of idioms in newspaper texts with advertising slogans, it is evident that in the latter, idioms are almost always altered. The purpose of this is brand identification, as well-chosen idiomatic expressions can later become part of the brand's style, making the campaign more recognizable.

Thus, all the above facts prove that idioms are a powerful tool in modern communication. They help to quickly, precisely, and effectively convey information, adding an element of memorability.

In modern media discourse, idioms play an important role in creating effective and unforgettable advertising. The aim of this thesis was to study the functioning of idioms in modern English-language media discourse.

As a result of the study on the functioning of idioms in modern English-language media discourse, it was established that the use of idioms is a common and effective way to attract audience attention and create an emotional connection with potential consumers. The research revealed the main functions of idioms in advertising: creating emotional appeal, enhancing memorability, conveying specific information, and establishing empathy with the audience.

Different types of idioms present in advertising and media space (newspapers, magazines) were considered, such as phrasal verbs, comparisons, metaphors, allegories, idiomatic expressions, and others. Each type of idiom has its characteristics and is used depending on the goals of the advertising campaign. Examples of idiom usage in advertisements from various industries such as the automotive industry, food industry, tourism, and others were considered. In each example, idioms were used to create an emotional appeal, establish empathy with the audience, and strengthen memorability.

During the analysis of advertising texts, it was found that idioms can be used to convey key messages, create images and concepts of the brand, and even establish an emotional connection with the target audience.

The research methodology was reviewed, including literature analysis and examples of idiom use in advertising. A qualitative content analysis was conducted, which allowed the identification of the main functions of idioms in advertising.

It was established that the use of idioms in media discourse requires certain caution, as some idioms may have cultural, historical, and social connotations that may not align with the values or perceptions of the audience in different regions of the world. Therefore, when selecting idioms for use in advertising campaigns, it is important to consider the cultural and social characteristics of the target audience.

Idioms in advertising can serve different functions, such as creating emotional attachment to the product, enhancing memorability, and creating associations with significant events and characters. The use of idioms in advertising can have both positive and negative effects, depending on how appropriately and effectively they are used.

For idiom usage in advertising to be effective, it is necessary to consider the context, audience, goals, and features of the product or service. Advertising campaigns that use idioms can be successful and effective if they are correctly applied and align with the campaign's objectives. Idioms allow for the creation of unforgettable and emotionally appealing advertising, which can be used in various industries and on different platforms, including television, radio, print, and online advertising.

Thus, the use of idioms in modern English-language media discourse is an effective tool for establishing an emotional connection with the audience and conveying key messages. However, for a successful advertising campaign, it is important to consider the cultural and social characteristics of the target audience and choose idioms that align with the audience's values and perceptions. Further research in this field may lead to the creation of new methods for using idioms in advertising and improving the effectiveness of advertising campaigns.

References:

1. Voloshchuk, Y., & Zhmaieva, N. (2020). Spetsifika perekladu anhlomovnykh novynnykh tekstiv ukrainskoiu movoiu (na materiali novynnykh tekstiv OBSE) [The specifics of translating English-language news texts into Ukrainian (based on OSCE news texts)]. *Naukovyi visnyk PNPUI im. K. D. Ushynskoho*, 31, 164–181.

2. Duskayeva, L. R. (2020) Pryntsypy typolohii hazetnykh movlennievykh zhanriv: Mova suchasnoi publitsystyky [Principles of the typology of newspaper speech genres: The language of modern journalism]. Retrieved from https://www.studentlibrary.ru/en/doc/ISBN 9785893497434-SCN0008.html

3. Zatsnyi, Y. A. (2007). Suchasnyi anhlomovnyi svit i zbahachennia slovnykovoho skladu [The modern English-speaking world and the enrichment of the vocabulary]. Lviv: PAIS, 228.

4. Karlova, V. (2018). Vplyv zasobiv masovoi informatsii na formuvannia ukrainskoi natsionalnoi svidomosti [The influence of mass media on the formation of Ukrainian national consciousness]. Retrieved from http://academy.gov.ua/ej/ej6/txts/07kvvunc.htm

5. Kravtsova, I. I. (2016). Frazeologizmy v suchasnii anhlijskii movi: vyznachennia, pidhody, klasyfikatsii [Idioms in modern English: Definitions, approaches, classifications]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnogo humanitarnoho universytetu. Seriia: Filolohiia*, 20(2), 29–32.

6. Liashenko, O. A. (2014). Funktsii frazeolohizmiv v anhlomovnomu politychnomu dysputi [The functions of idioms in English-language political discourse]. *Odeskyi linhvistychnyi visnyk*, 4, 163–166.

7. Mykoyan, A. S. (2008). Problemy perekladu tekstiv ZMI [Problems of translating media texts]. Retrieved from http://evartist.narod.ru/text12/12.htm

Література:

1. Волощук Ю., Жмаєва Н. Специфіка перекладу англомовних новинних текстів українською мовою (на матеріалі новинних текстів ОБСЄ). Науковий вісник ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. 2020. № 31. С. 164–181.

2. Дускаєва Л. Р. Принципи типології газетних мовленнєвих жанрів: Мова сучасної публіцистики. 2020. URL: https://www.studentlibrary.ru/en/doc/ISBN978589349 7434-SCN0008.html

3. Зацний Ю. А. Сучасний англомовний світ і збагачення словникового складу. Львів: ПАІС, 2007. 228 с.

4. Карлова В. Вплив засобів масової інформації на формування української національної свідомості. 2018 URL: http://academy.gov.ua/ej/ej6/txts/07kvvunc.htm.

5. Кравцова І.І. Фразеологізми в сучасній англійській мові: визначення, підходи, класифікації. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія. 2016. Вип. 20 (2). С. 29–32.

6. Лященко О.А. Функції фразеологізмів в англомовному політичному диспуті. Одеський лінгвістичний вісник. 2014. Вип. 4. С. 163–166

7. Микоян А. С. Проблеми перекладу текстів ЗМІ. 2008. URL: http://evartist.narod.ru/text12/12.htm

UDC 821.111(410)-31

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-132-142

Lukianenko Nataliia Mykolaivna Lecturer, Department of Foreign Languages, Kharkiv National Automobile and Highway University, Kharkiv, tel.: (068) 890-72-05, https://orcid.org/0009-0007-8836-7788

THE EVOLUTION OF FAMILY DYNAMICS IN CONTEMPORARY BRITISH LITERATURE: A STUDY OF IDENTITY CRISIS THROUGH DAVID NICHOLLS' *US*

Abstract. This article explores the shifting patterns of family dynamics in contemporary British literature, focusing on David Nicholls' novel *Us*. Traditional notions of family are redefined and challenged in the modern context, with emphasis on the individual identity crisis experienced by characters within the family unit. Nicholls' portrayal of a middle-aged couple facing marital dissolution amidst a European tour with their teenage son serves as a critical lens to investigate broader societal changes.

The modern British family, as depicted by Nicholls, moves away from rigid, hierarchical structures toward more fluid, negotiated relationships. Through the story of Douglas, Connie, and Albie Petersen, Nicholls presents a family grappling with change, loss, and personal growth. Douglas's desperate attempt to maintain family unity contrasts with Connie's pursuit of personal freedom, illustrating the tension between tradition and individualism.

One of the central issues highlighted in the novel is the concept of identity within familial roles. Douglas's identity is largely defined by his role as a husband and father, roles he struggles to preserve even as they disintegrate. Connie, on the other hand, seeks to rediscover her own identity beyond the confines of marriage and motherhood. Albie's adolescent rebellion further complicates these dynamics, showcasing the generational shifts in understanding family obligations and personal autonomy.

The European tour in *Us* serves as a symbolic journey, representing each character's internal voyage toward self-awareness and reevaluation of familial ties. Cities such as Paris, Amsterdam, and Venice become metaphorical spaces where conflicts surface, memories are revisited, and decisions are made.

Nicholls's use of humor and irony offers a poignant critique of middle-class, middle-aged anxieties. His characters are deeply flawed yet profoundly relatable, embodying the uncertainties of contemporary existence. Through Douglas's narration, readers witness the inner turmoil of a man caught between

old-world values and modern expectations, enhancing the thematic richness of identity crisis.

Comparative analysis with other contemporary British novels reveals that Nicholls is part of a larger literary trend. Writers like Ian McEwan, Zadie Smith, and Julian Barnes also interrogate familial relationships, reflecting societal shifts toward valuing personal fulfillment over traditional duty.

Sociological perspectives, such as Anthony Giddens' concept of the ‘pure relationship,’ frame Nicholls' portrayal. Giddens suggests that modern relationships are sustained only as long as they satisfy the emotional needs of the individuals involved. This theoretical lens explains the fragile nature of Douglas and Connie’s marriage, which collapses when mutual satisfaction wanes.

Nicholls employs a first-person perspective, allowing an intimate exploration of Douglas’s psyche, providing insight into his motivations, fears, and failures. The non-linear structure, oscillating between past and present, mirrors the characters’ fragmented experiences and emphasizes the role of memory in shaping identity and relationships.

Ultimately, *Us* portrays the contemporary British family as a dynamic, evolving entity. It emphasizes emotional honesty, adaptability, and acceptance of change. Rather than lamenting the loss of traditional structures, Nicholls invites readers to recognize the beauty and resilience found in imperfection and transformation.

Keywords: Contemporary British literature, family dynamics, identity crisis, modern relationships, character analysis, emotional dislocation, cultural transformation

Лук’яненко Наталія Миколаївна викладач, кафедра іноземних мов, Харківський національний автомобільно-дорожній університет, м. Харків, тел. (068) 890-72-05, https://orcid.org/0009-0007-8836-7788

ЕВОЛЮЦІЯ СІМЕЙНОЇ ДИНАМІКИ В СУЧАСНІЙ БРИТАНСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ: ДОСЛІДЖЕННЯ КРИЗИ ІДЕНТИЧНОСТІ НА ПРИКЛАДІ РОМАНУ ДЕВІДА НІЧОЛЛЗА "Ми"

Анотація. У цій статті досліджуються зміни в структурі сімейних відносин у сучасній британській літературі з акцентом на роман Девіда Нічоллза *"Ми"*. Традиційні уявлення про сім'ю переосмислюються й оскаржуються в сучасному контексті, особлива увага приділяється кризі індивідуальної ідентичності, яку переживають персонажі всередині сімейної одиниці. Опис середньовікової пари, яка переживає розпад шлюбу під час євро-

пейської подорожі разом із підлітком-сином, слугує Нічоллзу критичною призмою для дослідження ширших суспільних змін.

Сучасна британська сім'я, зображена Нічоллзом, відходить від жорстких ієрархічних структур у бік більш гнучких і переговорних стосунків. Через історію Дугласа, Конні та Елбі Петерсенів автор показує сім'ю, що стикається зі змінами, втратою і особистісним зростанням. Відчайдушна спроба Дугласа зберегти сімейну єдність контрастує з прагненням Конні до особистої свободи, що ілюструє напругу між традицією та індивідуалізмом.

Однією з центральних тем роману є проблема ідентичності у межах сімейних ролей. Ідентичність Дугласа значною мірою визначається його ролями чоловіка і батька, які він намагається зберегти навіть тоді, коли вони руйнуються. Конні, навпаки, прагне віднайти себе поза межами шлюбу і материнства. Підлітковий бунт Елбі ще більше ускладнює ці динаміки, демонструючи поколіннєві зміни у розумінні сімейних обов'язків і особистої автономії.

Європейська подорож у *"Ми"* виступає символічною подорожжю, що відображає внутрішні шляхи кожного персонажа до самопізнання та переоцінки сімейних зв'язків. Такі міста, як Париж, Амстердам і Венеція, стають метафоричними просторами, де спливають конфлікти, відтворюються спогади і ухвалюються важливі рішення.

Використовуючи гумор і іронію, Нічоллз створює проникливу критику середньокласових і середньовікових тривог. Його персонажі глибоко недосконалі, але надзвичайно впізнавані, втілюючи невизначеність сучасного існування. Через оповідання Дугласа читачі стають свідками внутрішньої боротьби людини, яка застрягла між традиційними цінностями та сучасними очікуваннями, що збагачує тематику кризи ідентичності.

Порівняльний аналіз із іншими сучасними британськими романами показує, що Нічоллз є частиною ширшої літературної течії. Такі автори, як Ієн Мак'юен, Зейді Сміт і Джуліан Барнс, також досліджують сімейні стосунки, відображаючи суспільні зміни на користь особистого самореалізації замість традиційного обов'язку.

Соціологічні концепції, зокрема ідея «чистого стосунку» Ентоні Гідденса, пояснюють портрет Нічоллза. Гідденс стверджує, що сучасні стосунки тривають лише доти, доки задовольняють емоційні потреби обох партнерів. Ця теоретична рамка допомагає зрозуміти крихкість шлюбу Дугласа і Конні, який розпадається, коли зникає взаємне задоволення.

Нічоллз використовує оповідь від першої особи, що дозволяє глибоко зануритися в психологію Дугласа, розкриваючи його мотивації, страхи та поразки. Нелінійна структура роману, яка постійно перемикається між

минулим і теперішнім, відображає фрагментованість досвіду персонажів і підкреслює роль пам'яті у формуванні ідентичності та стосунків.

У підсумку, *"Ми"* зображує сучасну британську сім'ю як динамічну та еволюційну сутність. Роман підкреслює важливість емоційної чесності, здатності до адаптації і прийняття змін. Замість того щоб сумувати за втраченими традиційними структурами, Нічоллз закликає читачів побачити красу і стійкість у недосконалості та трансформації.

Ключові слова: сучасна британська література, сімейна динаміка, криза ідентичності, сучасні стосунки, аналіз персонажів, емоційна дезорієнтація, культурна трансформація.

Introduction. Family has long served as a central theme in British literature. Traditional representations depicted family as a stable, supportive, and morally instructive unit, often reflective of broader societal values. Classic British novels by authors such as Jane Austen and Charles Dickens emphasized family duty, loyalty, and moral upbringing. However, the landscape of family narratives in literature has shifted dramatically in response to changes in societal structures, gender roles, economic realities, and personal aspirations. Contemporary British literature often portrays the family as fragmented, unstable, and emotionally complex, mirroring real-world transformations.

In the post-World War II period, British society experienced massive upheavals that reshaped family dynamics. The welfare state, women's liberation, increased divorce rates, and changing attitudes toward marriage and parenthood dismantled the Victorian ideal of the family. By the late twentieth and early twenty-first centuries, the family unit in Britain had become more diverse and fluid, a trend that British literature has reflected and critically examined.

David Nicholls' *Us* exemplifies this modern perspective. Through the disintegration of the Petersen family, Nicholls not only captures the personal struggles of his characters but also critiques broader societal norms regarding marriage, parenting, and selfhood. The novel's exploration of marital breakdown, generational conflict, and identity crises resonates with contemporary anxieties about stability, connection, and purpose in a rapidly changing world.

Nicholls presents family relationships not as given or permanent, but as precarious and contingent upon the emotional needs of individuals. This reflects Anthony Giddens' theory of the "pure relationship," where relationships are based on emotional satisfaction rather than social obligation [2]. In *Us*, emotional dissatisfaction drives Connie's decision to leave Douglas, challenging the traditional view that marriage should be maintained for its own sake or for the sake of the children.

Moreover, *Us* situates the family within a broader cultural and geographical context. The European tour undertaken by Douglas, Connie, and Albie symbolizes both a literal and metaphorical journey through the crumbling landmarks of their relationship. Each city represents a different stage in the family's emotional unraveling, emphasizing the transitory nature of familial bonds in contemporary life.

Another significant aspect of contemporary British literature's portrayal of family is the emphasis on personal identity and autonomy. Characters are often depicted as struggling to reconcile individual desires with familial expectations. In *Us*, Douglas's identity is deeply intertwined with his roles as husband and father. His desperation to keep the family together is not only about love but also about preserving his self-concept. Connie, conversely, seeks to redefine herself outside the confines of marriage, highlighting the modern tension between personal fulfillment and familial duty [1].

Contemporary writers such as Ian McEwan and Zadie Smith similarly address these themes. In McEwan's *Saturday*, family life offers solace in a chaotic world, yet is fragile and vulnerable to external forces [6]. In Smith's *On Beauty*, intergenerational and intercultural conflicts within the family underscore broader societal divisions. Nicholls, however, brings a distinctive blend of humor, pathos, and psychological realism to his depiction of familial instability, making his work particularly resonant.

The narrative technique employed by Nicholls also reflects modern literary trends. His use of a non-linear timeline, flashbacks, and a deeply subjective first-person narrator allows readers intimate access to Douglas's emotional landscape. This structure mirrors the fragmented nature of memory and personal identity, reinforcing the novel's thematic concerns [9].

In addition, Nicholls' portrayal of gender roles within the family challenges traditional norms. Douglas embodies a model of restrained, emotionally stifled masculinity, while Connie represents a more emotionally expressive and autonomous femininity. Their incompatibility underscores the shifting expectations placed on men and women within marriage and parenthood in contemporary Britain.

Literary critics have noted that the portrayal of family in contemporary British fiction often oscillates between nostalgia for stability and an acknowledgment of its unattainability. According to Dominic Head, modern British fiction grapples with "the failure of family as a sustaining social institution" while also seeking new forms of connection and meaning [5]. Nicholls' *Us* embodies this dual impulse: Douglas's yearning for familial unity is heartfelt but ultimately unsustainable in the face of evolving individual needs.

Sociological research supports these literary portrayals. Carol Smart's work on personal life emphasizes that contemporary family relationships are

increasingly based on choice, emotional intimacy, and personal fulfillment rather than obligation and tradition. Families are now understood as dynamic networks of emotional ties that require ongoing negotiation and maintenance.

The aim of this study is to explore how contemporary British literature, particularly through the lens of David Nicholls' novel *Us*, reflects the evolving concept of family dynamics. The research seeks to examine the interplay between societal changes and literary depictions of family, focusing on the identity crises that arise within familial relationships. This study aims to contribute to the broader discourse on how contemporary literature negotiates the concepts of personal autonomy, emotional resilience, and familial responsibility in a rapidly transforming social environment.

The core material for this research is David Nicholls' *Us* (2014), a novel that critically examines the disintegration of a long-term marriage and the evolving relationships within a family against the backdrop of a European journey. To frame and deepen the analysis, this study also draws on critical works addressing modern British fiction, such as those by Dominic Head and Malcolm Bradbury. Sociological theories, particularly those from Anthony Giddens and Carol Smart, provide a contextual understanding of changing family dynamics. Comparative references to works by Ian McEwan and Zadie Smith support the situating of *Us* within the broader landscape of contemporary British literature.

Methods. This study employs a qualitative research methodology, primarily based on close reading and thematic analysis. The textual analysis focuses on identifying key themes related to family dynamics, identity crises, and emotional dislocation in *Us*. Narrative structure, character development, and stylistic devices are closely examined to understand how Nicholls portrays the complexities of modern family life. The study also incorporates intertextual analysis by comparing *Us* with selected works of other contemporary British authors, establishing thematic and stylistic parallels. Secondary sources from literary criticism and sociological research are used to contextualize the findings within broader academic debates on the evolution of the family in literature and society.

David Nicholls' *Us* presents a nuanced exploration of family dynamics, identity crises, and emotional resilience. The novel follows Douglas Petersen, a middle-aged biochemist, who is blindsided by his wife Connie’s decision to end their marriage. This decision sets the stage for a family trip across Europe, which symbolically mirrors their fractured relationships. The characters’ emotional journeys are as important as their physical travels, and the narrative intertwines memory with present experiences, highlighting the fragmented nature of modern family life.

Douglas embodies traditional values of commitment and responsibility, yet his inability to emotionally connect with Connie and Albie exposes the limitations

of these ideals in a contemporary context. His perspective as the narrator offers deep insights into the internal conflict between societal expectations and personal vulnerabilities. Connie, by contrast, represents the pursuit of self-discovery and autonomy, challenging the conventional notion that personal fulfillment must be subsumed under familial duty.

Albie's character further complicates family relationships. His artistic aspirations and desire for independence clash with Douglas's pragmatic worldview, illustrating a generational shift in values. The strained father-son dynamic highlights broader tensions between tradition and change, and between emotional expression and repression. Albie's rebellion and eventual estrangement from his parents underscore the challenges of maintaining familial bonds in an era that prioritizes individual freedom.

The European settings are not merely backdrops but active elements in the narrative. Each city — Paris, Amsterdam, Venice — becomes a site of confrontation, reflection, and potential reconciliation. These locales amplify the themes of dislocation and search for identity, both within the family and within the self.

Nicholls employs humor and irony to underscore the bittersweet nature of family life. Douglas's earnest, sometimes clueless attempts to salvage his marriage and reconnect with his son evoke both sympathy and frustration. This blend of comedy and pathos captures the messy, often contradictory reality of modern relationships.

Stylistically, Nicholls's use of a non-linear narrative structure mirrors the fragmented experience of memory and emotional understanding. Flashbacks to the early years of Douglas and Connie's relationship provide crucial context for their current struggles, illustrating how past perceptions and unmet expectations shape present realities.

Comparatively, *Us* fits within a broader trend in contemporary British literature where family is depicted as a site of negotiation rather than a source of stability. Similar themes appear in Ian McEwan's *Saturday* and Zadie Smith's *On Beauty*, where familial relationships are marked by conflict, change, and the quest for individual fulfillment [5][6].

The evolution of the British family in literature reflects profound societal changes. In *Us*, Nicholls captures the shift from duty-bound familial structures to emotionally driven, negotiable relationships. The identity crises experienced by Douglas, Connie, and Albie exemplify the modern struggle to balance personal aspirations with familial expectations.

Douglas's narrative voice is critical to the novel's emotional impact. His reliability is questionable; his perspective is colored by his desire to portray himself sympathetically. This narrative choice invites readers to question the

nature of memory, perception, and truth in family storytelling. Douglas represents a figure caught between traditional masculine ideals—stoicism, provider status—and a contemporary need for emotional openness, a tension that mirrors broader cultural shifts in understanding gender roles within the family.

Connie's departure can be seen as a quest for authenticity—a rejection of living a life defined solely by social roles. Her character challenges traditional gender expectations by seeking self-fulfillment beyond marriage and motherhood. This act of defiance underscores a key aspect of modern family dynamics: the prioritization of individual happiness over societal expectations of permanence and sacrifice.

Albie represents the future, embodying new ideals of artistic freedom and emotional expression. His estrangement from his parents signals not only a personal rebellion but a broader societal shift away from traditional structures towards more fluid, self-defined relationships. His relationship with Douglas is particularly illustrative of generational divides concerning communication, emotional literacy, and the meaning of success and fulfillment.

The novel’s conclusion, which suggests a tentative hope for reconciliation and personal growth, aligns with the modern understanding of family as an evolving, rather than static, institution. Rather than returning to an idealized past, the characters move forward, acknowledging their imperfections and the need for change.

Further, *Us* reflects a growing literary trend of portraying middle-aged protagonists grappling with personal and familial crises. The journey Douglas undertakes is as much internal as it is external. His emotional arc, from a rigid clinging to the past towards a grudging acceptance of change, mirrors the broader journey many families undertake in adapting to shifting cultural norms.

The structure of the novel—with its non-linear, memory-infused storytelling—underscores the instability of familial narratives. Families, like the memories that define them, are shown to be mutable, interpreted differently by each member, and subject to the erosion and embellishment of time.

Finally, Nicholls' portrayal of the Petersen family resonates with contemporary sociological theories that view family as a voluntary association sustained by emotional work rather than obligation. In this view, the sustainability of family relationships depends not on external pressures but on continuous negotiation, empathy, and individual fulfillment.

Thus, *Us* illustrates how contemporary British literature captures the fluidity, complexity, and emotional nuance of family life in the twenty-first century, offering a compelling portrait of a world where identity and belonging are in constant flux.

Conclusion. David Nicholls' *Us* presents a complex and emotionally resonant portrayal of the evolving dynamics within the modern British family.

Through the lens of the Petersen family's dissolution and transformation, Nicholls captures the profound tensions between tradition and change, between collective responsibility and personal autonomy. The novel reflects how contemporary British literature has shifted from idealized, static notions of family towards more fluid, negotiated, and emotionally driven understandings.

The narrative structure, characterized by non-linear storytelling and subjective memory, mirrors the instability and reinterpretation inherent in familial relationships. Characters such as Douglas, Connie, and Albie demonstrate that identity within the family is not fixed but constantly renegotiated in response to personal needs, generational expectations, and societal changes.

By situating *Us* within broader literary and sociological frameworks, it becomes clear that the novel exemplifies a major trend in contemporary British fiction: the deconstruction of traditional familial roles and the exploration of emotional authenticity as the new foundation for personal and familial identity. Nicholls' blend of humor, melancholy, and psychological realism creates a textured narrative that resonates with readers navigating similar shifts in their own lives.

Moreover, the emotional journeys of the characters in *Us* underscore the importance of empathy and self-awareness in sustaining family bonds. Douglas's gradual transformation—from a man rigidly adhering to duty towards someone who learns to accept and adapt—illustrates the necessity of flexibility in modern relationships. Connie's pursuit of self-fulfillment highlights the growing emphasis on personal authenticity, even at the expense of traditional familial structures.

The evolving relationships in the novel also reflect broader sociological shifts in the understanding of marriage, parenthood, and individual identity. Giddens' concept of the "pure relationship" [2] is embodied in Connie's realization that emotional satisfaction, rather than obligation, should be the cornerstone of personal relationships. Albie's quest for independence mirrors the increasing valorization of personal freedom among younger generations, often leading to tensions within traditional family units.

In highlighting these themes, Nicholls not only captures the emotional realities of family life but also critiques the societal expectations that often constrain individuals. His portrayal invites readers to reconsider the value of vulnerability, communication, and emotional intelligence as essential components of familial resilience.

The geographical journey across Europe undertaken by the Petersens serves as a powerful metaphor for the internal journeys each character must navigate. The varying cultural landscapes they encounter mirror the shifting

emotional landscapes within the family, emphasizing that identity and belonging are not static but evolve through experience and self-reflection.

Furthermore, the humor woven throughout *Us* plays a crucial role in humanizing the characters and making their struggles relatable. Nicholls uses comedy not to diminish the gravity of familial dissolution but to reveal the absurdities and contradictions inherent in human relationships. This approach allows for a more compassionate and nuanced exploration of emotional disconnection and reconciliation.

In the broader context of contemporary British literature, *Us* stands as a testament to the genre's engagement with the complexities of modern family life. Authors like Ian McEwan and Zadie Smith similarly explore these themes, but Nicholls' unique blend of pathos, wit, and psychological depth offers a particularly accessible and emotionally resonant perspective.

Ultimately, *Us* does not offer simple resolutions. The novel acknowledges that familial relationships are fraught with conflict, misunderstanding, and pain, yet it also affirms the enduring human desire for connection and understanding. By embracing imperfection and change, Nicholls suggests that families can find new forms of meaning and cohesion in a world where traditional structures no longer provide certainty.

In conclusion, David Nicholls' *Us* encapsulates the transformation of family dynamics in contemporary British literature. It highlights the centrality of emotional authenticity, the necessity of adaptability, and the enduring complexity of human relationships. Through its richly drawn characters, nuanced narrative, and thematic depth, the novel offers valuable insights into the evolving nature of family and identity in the twenty-first century, making it a significant contribution to the ongoing literary exploration of personal and societal change.

References:

1. Nicholls D. Us. — London: HarperCollins, 2014. — 416 p.
2. Giddens A. The Transformation of Intimacy: Sexuality, Love, and Eroticism in Modern Societies. — Stanford: Stanford University Press, 1992. — 216 p.
3. Elliott A. Concepts of the Self. — Cambridge: Polity Press, 2001. — 224 p.
4. Abrams M. H. A Glossary of Literary Terms. — Boston: Cengage Learning, 2015. — 448 p.
5. Head D. The Cambridge Introduction to Modern British Fiction, 1950-2000. — Cambridge: Cambridge University Press, 2002. — 292 p.
6. McEwan I. Saturday. — London: Jonathan Cape, 2005. — 279 p.
7. Jamison L. The Empathy Exams: Essays. — Minneapolis: Graywolf Press, 2014. — 238 p.
8. Laing R. D. The Divided Self: An Existential Study in Sanity and Madness. — London: Penguin Books, 1960. — 218 p.
9. Bradbury M. The Modern British Novel. — London: Penguin Books, 1994. — 416 p.
10.Smart C. Personal Life: New Directions in Sociological Thinking. — Cambridge: Polity Press, 2007. — 216 p.

Література:

1. Nicholls D. Us. — London: HarperCollins, 2014. — 416 p.
2. Giddens A. The Transformation of Intimacy: Sexuality, Love, and Eroticism in Modern Societies. — Stanford: Stanford University Press, 1992. — 216 p.
3. Elliott A. Concepts of the Self. — Cambridge: Polity Press, 2001. — 224 p.
4. Abrams M. H. A Glossary of Literary Terms. — Boston: Cengage Learning, 2015. — 448 p.
5. Head D. The Cambridge Introduction to Modern British Fiction, 1950-2000. — Cambridge: Cambridge University Press, 2002. — 292 p.
6. McEwan I. Saturday. — London: Jonathan Cape, 2005. — 279 p.
7. Jamison L. The Empathy Exams: Essays. — Minneapolis: Graywolf Press, 2014. — 238 p.
8. Laing R. D. The Divided Self: An Existential Study in Sanity and Madness. — London: Penguin Books, 1960. — 218 p.
9. Bradbury M. The Modern British Novel. — London: Penguin Books, 1994. — 416 p.
10. Smart C. Personal Life: New Directions in Sociological Thinking. — Cambridge: Polity Press, 2007. — 216 p.

UDC 81'255.2:355.48(075)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-143-152

Matviienko Lesia Hryhorivna PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Germanic and Ukrainian Philology, Poltava State Agrarian University, Poltava, tel.: (099) 300-70-07, https://orcid.org/0000-0003-1883-1593

Antoniuk Maryna Anatoliivna PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Germanic and Ukrainian Philology, Poltava State Agrarian University, Poltava, https://orcid.org/0000-0002-1768-4651

Dedukhno Alla Volodymyrivna PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Germanic and Ukrainian Philology, Poltava State Agrarian University, Poltava, https://orcid.org/0000-0002-9254-3381

MILITARY METAPHOR IN TRANSLATION

Abstract. The article analyses the peculiarities and difficulties of translating military metaphor that translators face when conveying metaphorical expressions in military and political texts. Military metaphor is an important aspect of communication that plays a significant cognitive, stylistic and pragmatic role in conveying the content of military messages and journalistic materials. The translation of such metaphors is challenging due to the lack of exact cross-linguistic equivalents, cultural and political differences between languages, and the specific ideological load of military terminology. The paper proposes several effective strategies for translating military metaphors: using cross-language equivalents whenever possible, contextual adaptation, semantic rephrasing, replacing the metaphor with a neutral expression when necessary, or retaining the original metaphor with an explanation to preserve its meaning. The use of these strategies allows the translator to convey the exact meaning of the original without violating the stylistic and cultural features of the target language. The testing of the research results in the educational process of Poltava State Agrarian University has shown the high efficiency of the proposed methods. Students noted the importance of using specialised terminology dictionaries and glossaries, as well as the need to adapt metaphors to the cultural context of the target language. Practical exercises and analysis of authentic texts helped students to gain a deeper understanding of the peculiarities of translating military metaphors and contributed to the development of their translation skills. The

results of the study emphasise the relevance of studying military metaphors in translation and the need to improve existing translation methods in the context of globalisation and international political communication. Further research could focus on expanding the corpus of texts for analysis, studying the impact of new technologies on the translation process, and improving machine translation with regard to the specifics of military terminology.

Keywords: military metaphor, translation, contextual adaptation, terminology, interlingual equivalents, political discourse.

Матвієнко Леся Григорівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри германської і української філології, Полтавський державний аграрний університет, м. Полтава, тел.: (099) 300-70-07, https://orcid.org/0000-0003-1883-1593

Антонюк Марина Анатоліївна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри германської і української філології, Полтавський державний аграрний університет, м. Полтава, https://orcid.org/0000-0002-1768-4651

Дедухно Алла Володимирівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри германської і української філології, Полтавський державний аграрний університет, м. Полтава, https://orcid.org/0000-0002-9254-3381

ВІЙСЬКОВА МЕТАФОРИКА У ПЕРЕКЛАДІ

Анотація. У статті здійснено аналіз особливостей і труднощів перекладу військової метафорики, з якими перекладачі стикаються під час передачі метафоричних виразів у військових та політичних текстах. Військова метафорика є важливим аспектом комунікації, що має значну когнітивну, стилістичну та прагматичну роль у передачі змісту військових повідомлень та публіцистичних матеріалів. Переклад таких метафор є складним завданням через відсутність точних міжмовних еквівалентів, культурні та політичні відмінності між мовами, а також специфічне ідеологічне навантаження, яке має військова термінологія. У роботі пропонуються кілька ефективних стратегій перекладу військових метафор: використання міжмовних еквівалентів, де це можливо, контекстуальна адаптація, семантичне перефразування, заміна метафори на нейтральний вираз у разі потреби або збереження оригінальної метафори з поясненням для збереження її смислового навантаження. Застосування цих стратегій дозволяє перекладачеві передати точний зміст оригіналу, не порушуючи стилістичних і культурних особливостей цільової мови. Апробація

результатів дослідження у навчальному процесі Полтавського державного аграрного університету засвідчила високу ефективність запропонованих методів. Здобувачі освіти відзначили важливість використання спеціалізованих термінологічних словників і глосаріїв, а також необхідність адаптації метафор до культурного контексту цільової мови. Практичні заняття та аналіз автентичних текстів допомогли студентам глибше зрозуміти особливості перекладу військових метафор і сприяли розвитку їхніх перекладацьких навичок. Результати дослідження підкреслюють актуальність вивчення військової метафорики у перекладі та необхідність удосконалення існуючих методів перекладу в умовах глобалізації та міжнародної політичної комунікації. Подальші наукові розробки можуть зосереджуватися на розширенні корпусу текстів для аналізу, дослідженні впливу новітніх технологій на процес перекладу, а також вдосконаленні машинного перекладу з урахуванням специфіки військової термінології.

Ключові слова: військова метафорика, переклад, контекстуальна адаптація, термінологія, міжмовні еквіваленти, політичний дискурс.

Problem statement. Metaphor plays an important role in military discourse, as it not only reflects the specifics of communication in the military sphere, but also performs a strategic function - shaping the perception of conflicts, mobilising society, and influencing decision-making. Military metaphors are widely used in official documents, analytical reports, journalism, and even in everyday speech, including political and economic discourse.

The main problem with translating military metaphors is that different languages and cultures have their own established conceptual metaphors, which may differ significantly from the original images. This leads to difficulties in conveying the meaning, as a literal translation may carry an inappropriate meaning or distort the author's intention. In addition, military metaphors are often used to euphemise the brutal realities of war and for propaganda purposes, which creates additional ethical challenges in the translation process.

Insufficient consideration of the cultural context and pragmatic aspects of military metaphor can lead to a loss of communicative effect or even cause misinterpretations. Therefore, the study of military metaphors in translation is relevant both from a theoretical and practical point of view, as it allows us to identify the basic principles, strategies and difficulties of adapting these metaphors in interlingual communication.

This study aims to analyse the types of military metaphors, their functions and possible ways of translation, taking into account lexical and semantic, cultural and pragmatic aspects.

Analysis of recent research and publications. The problem of military metaphor and its translation is a subject of study within the framework of cognitive linguistics, linguocultural studies, discourse studies and translation theory. Military metaphors are studied as a means of conceptualising military and political events, as well as a tool for influencing public consciousness.

The works of George Lakoff and Mark Johnson examine the conceptual nature of metaphor and its role in shaping the worldview. They note that military metaphor is not only a means of describing reality, but also a mechanism for understanding it. For example, war metaphors are often used in political and economic discourse («fight against inflation», «battle for the market»), which makes them difficult to translate due to different cultural traditions.

The analysis of military metaphors in media discourse is presented in the works of Charles Fillmore and other cognitive linguists who emphasise that the translation of military metaphors requires preserving its ideological load. In particular, in English-language texts, military actions are often depicted in terms of a game («mission accomplished», «collateral damage»), which, when translated into Ukrainian, can lose its euphemistic effect or change its emotional colouring.

Researchers of military discourse, in particular Ukrainian scholars (e.g., M. Kochergan, L. Masenko, T. Polyakova), analyse the transformation of military metaphor in the process of translation, focusing on the issues of terminology adaptation, interpretation of metaphorical images and their connotations. In the Ukrainian context, the translation of military rhetoric related to the war in Ukraine is of particular importance, as it should reflect not only the accuracy of concepts, but also the cultural and historical dimension.

Recent publications pay special attention to the automated translation of military texts, including the use of neural network machine translation (NMT) models to work with metaphorical expressions. Research shows that even the most advanced systems, such as DeepL or Google Translate, often incorrectly process military metaphors, reducing them to their literal meaning or creating misinterpretations.

Thus, modern research points to the complexity and multidimensionality of military metaphors in translation, which necessitates a deep analysis of semantic and cultural features to ensure adequate interlingual communication.

The purpose of the article is to identify the peculiarities of military metaphors in translation, analyse the main strategies of their transmission and study the difficulties that arise in the process of adapting military metaphors in interlingual communication. The study is aimed at identifying lexical and semantic, pragmatic and cultural aspects of military metaphors, as well as at establishing effective approaches to their translation, taking into account the context and ideological load.

Presentation of the main material. Military metaphor is used to describe various aspects of military actions and relations in the context of conflicts, power struggles, political and economic disputes. It facilitates cognitive understanding of complex and often traumatic processes. Military metaphors are widely used in political, media and social texts covering various aspects of military conflicts and relations between states [5]. Since many war-related terms and expressions have cultural, ideological and historical connotations, their translation becomes a complex task that requires taking into account the specifics of each language and its conceptual system.

War metaphors are used to transform abstract concepts into more concrete and imaginative representations, making them accessible to a wide audience. In addition, they can have a moral, emotional or ideological load, which plays an important role in manipulating public opinion.

Metaphor is a system of metaphors used in language to transfer meanings from one sphere to another in order to create figurative representations or explanations. Metaphor allows you to express complex and abstract concepts through concrete images and comparisons. It serves as a tool for better understanding or emotional perception of certain phenomena, helping to convey not only the literal meaning but also the emotional, cultural or social context.

Military metaphor is the use of military terms, expressions and images to describe phenomena, processes or situations that are not directly related to war or military operations [2]. It is based on metaphors related to war, battles, strategy, struggle, defence and attack to explain or emphasise complex or abstract concepts. These metaphors are used to express the idea of competition, conflict, opposition, or struggle for resources or power, often on a political, economic, or social level.

Military metaphors often have a powerful emotional charge and can be used to mobilise society, increase patriotism or, conversely, to destabilise certain groups. It is an effective tool in political and media communications, as it actively influences the perception of social processes.

Let's look at the main classification of military metaphors:

- tactical and strategic metaphors. They are used to describe specific actions or big plans. For example, «plan of attack», «manoeuvre on the battlefield», «strike» (blow). They often convey actions that are similar to physical strategies in war, but are used in social, economic and political contexts;

- battle metaphors. These are used to convey the emotional and real aspects of war («information warfare», «political battle», «economic negotiation front»). War metaphors can be applied to various areas of life where there is competition or struggle for resources or influence;

- euphemistic metaphors. Used to mitigate the negative aspects of war. For example, terms such as «collateral damage» or «targeted strikes» are metaphors

that replace direct expressions with less harsh ones, such as «accidental casualties» or «bombing». They create the impression that the violence is less terrible and dramatic than it actually;

- metaphors of heroism and patriotism. Used to create images of heroes or defenders. For example, «freedom fighters», «shield of the nation», «strategic resistance» [1]. These metaphors contribute to the formation of a positive image of certain groups or states in the public consciousness.

Translating military metaphors is a challenging task, as each language has its own unique concepts and lexical structures. Cultural and historical differences between languages can lead to inadequate conveyance of meanings.

Translators face a number of difficulties when translating into such terminology. Let's analyse them in more detail.

1. Differences in the conceptual systems of languages. Each culture has its own conceptual metaphors based on its historical experience. In the English language, the concept of war is often expressed through metaphors related to games or sports, while the target language may have metaphors more related to battles or heroism.

2. Ideological influence of metaphors. Military metaphors have a significant political and ideological load. When translated, terms such as «freedom fighters» or «terrorists» can be interpreted differently depending on the cultural, social or political context [3]. Depending on the perspective from which they are presented, the same actions can take on different meanings.

3. The problem of literal translation. Since many military metaphors are based on deep cultural beliefs and traditions, literal translation can be ineffective or even disadvantageous. The «fog of war» in translation may lose its metaphorical depth if the translator does not take into account the specifics of the metaphor, which implies strategic ambiguity in military operations.

There are different translation strategies, depending on the purpose and context in which military metaphors are used. We propose translation strategies that allow us to preserve or adapt the semantic load of the metaphor in the translated text.

1. Preservation of the metaphor. If there is an equivalent in the target language, the literal translation of the metaphor is used:

- «mission accomplished» → «mission accomplished»;
- «war on terror» → «war on terrorism».

2. Adaptation or paraphrasing. When a metaphor does not have a direct analogue in the target language, you can use adaptation or paraphrase to achieve a similar semantic effect:

- «fog of war» → «military uncertainty»;
- «shock and awe» → «shock and awe».

3. Replacing with a cultural equivalent. Sometimes replacing a metaphor with the most appropriate term for the target culture is an effective approach:

- «war of attrition» → «war of attrition»;
- «front line» → «frontline».

4. Neutralising metaphors. When a metaphor is not important for understanding the text, it can be omitted or replaced with neutral terms:

- «surgical strike» → «point strike» (without medical metaphor).

War metaphors often have a significant impact on shaping public opinion, as they can create images of enemies, heroes or victims [4]. They are also used to increase social mobilisation and to create a p000ositive or negative image of certain groups or states.

Incorrect translation can lead to distortion of meanings, manipulation of public opinion, or cause negative consequences for diplomatic relations.

Table 1.

Examples of the application of the translation transformations proposed by us for military metaphors

English metaphor	Translation (equivalent)	Translation strategy	Note
Fog of war	Військова невизначеність	Adaptation	A modern military metaphor denoting the ambiguity of war.
Collateral damage	Супутні втрати	Euphemisation	A euphemistic expression to minimise the brutal consequences of war.
War on terror	Війна з тероризмом	Preservation of metaphor	It is widely used in international politics.
Shock and awe	Удар і залякування	Adaptation	It is used to describe a strategy of psychological pressure on the enemy.
Freedom fighters	Повстанці/Партизани	Replacement with a cultural equivalent	The term can acquire different connotations depending on the context.

The table shows that the translation of military metaphors requires a careful approach, as the meaning of metaphors can vary depending on the context. Some terms have universal analogues, while others require adaptation to convey specific cultural and historical connotations.

Many military metaphors have political or ideological implications that can change when translated. Depending on the political situation in a country, terms can acquire different shades of meaning, which requires special attention from the translator.

The choice of a translation strategy (preservation, adaptation, replacement, euphemisation) largely depends on how a particular metaphor functions in the

original text and how it can best be conveyed in another language. The use of these strategies allows you to preserve the main ideas and emotional impact, while adapting the content to the conditions of another language and cultural system.

The results of the study of military metaphors in translation were tested in the educational process of Poltava State Agrarian University, in particular, as part of the training of higher education students majoring in Philology. The main task of the testing was to test the effectiveness of different strategies for translating military metaphors in the educational and professional activities of future translators.

1. Holding special seminars and workshops.

A series of classes was organised where students analysed military metaphors in authentic English-language texts (including news, military reports, and journalism). Comparative analysis of translations and evaluation of different strategies for adapting military metaphors were used. The difficulties of translating military terms and their possible impact on the perception of information were discussed.

2. Working with online platforms for translators.

The students tested machine and automated translation of military texts (Google Translate, DeepL, Trados) and analysed the accuracy of metaphorical constructions. It was found that most automatic systems do not always correctly convey the contextual meanings of military metaphors, which highlighted the need for post-editing of such texts.

3. Inclusion in term papers and diploma theses.

Some students chose the topic of military metaphor for their own research, which helped to expand the empirical basis of the analysis. They studied different approaches to translation, their impact on the stylistics of texts, and the possibility of using adaptive strategies to ensure the adequacy and accuracy of translation.

4. Survey and testing of students.

A survey was conducted among philology students on the difficulties in translating military metaphor and assessing the effectiveness of various methods of its adaptation. The test results showed that the combined approach, which includes contextual adaptation and the use of additional sources, is the most effective.

The test confirmed that military metaphor is a complex but important aspect of professional training of translators. The students of Poltava State Agrarian University noted that:

- the use of specialised glossaries and military terminology dictionaries significantly improves the quality of translation;

- contextual adaptation is a key strategy to avoid misinterpretation of the text;

- automatic translators require significant post-editing, especially for military vocabulary and metaphorical expressions;

- practical training in analysing authentic texts significantly increases the level of competence in working with military metaphors.

Thus, the results of the study have been successfully integrated into the educational process, which contributes to improving the training of future specialists in the field of military translation and ensures the development of their analytical and practical skills in working with military texts.

The analysis of military metaphor and its translation shows that this process is not only linguistic, but also cultural, cognitive and social. Translating military metaphors requires a deep understanding of the cultural and ideological aspects behind the terms and expressions used in each language system. Translation difficulties arise from differences in the conceptual systems of languages, ideological differences and the possibility of manipulation through language. However, the correct application of translation strategies, such as adaptation, replacement with a cultural equivalent or preservation of metaphor, allows to convey the exact meaning and emotional load of the original. It is also important to take into account the impact of military metaphors on public perception, as these metaphors can be used to shape or change public opinion, especially in conflict situations. The translation of military metaphors is a complex but necessary process to ensure the accuracy and adequacy of intercultural communication.

Conclusions. The study of military metaphors in translation has shown that this type of metaphor plays an important role in military and political texts, but the translation of such expressions is difficult due to cultural and political differences, as well as the specificity of terminology. The main difficulties are the lack of cross-language equivalents, the emotional and ideological load of metaphors, and the influence of the cultural context.

Effective translation strategies include the use of cross-linguistic equivalents, contextual adaptation, semantic paraphrasing, replacing a metaphor with a neutral expression, or retaining the original metaphor with an explanation. The test at Poltava State Agrarian University confirmed the effectiveness of the proposed approaches: the use of glossaries and military terms improves translation, while contextual adaptation preserves the accuracy of metaphors.

The translation of military metaphors remains an important area in translation studies, and further research could focus on improving methods and tools for working with such texts.

References:

1. Bogetić, K. (2021). Military metaphors in the discourses of the pandemic in two post-Yugoslav states: Literal associations and historization of crisis. *Journal of Language and Politics, 20*(6), 831–852.

2. Materynska, O. (2021). Translating anthropomorphic metaphors of war: An ecolinguistic approach. *SHS Web of Conferences, 105*, 01004.

3. Wu, J. (2022). The fight metaphor in translation: From patriotism to pragmatism. *Target. International Journal of Translation Studies, 34*(2), 241–269.

4. Zhang, X. (2014). The strategy of metaphor translation: Domestication or foreignization. *Theory and Practice in Language Studies, 4*(4), 671–677.

5. Zhao, X., & Zhang, Y. (2023). A corpus-based study on the translation strategies of metaphors in President Xi's New Year's speeches. *Athens Journal of Philology, 10*(1), 55–74.

Література:

1. Bogetić K. Military metaphors in the discourses of the pandemic in two post-Yugoslav states: Literal associations and historization of crisis. *Journal of Language and Politics*, 2021. №20. P. 831–852.

2. Materynska O. Translating anthropomorphic metaphors of war: An ecolinguistic approach. *SHS Web of Conferences*, 2021. №105.

3. Wu J. The fight metaphor in translation: From patriotism to pragmatism. *Target. International Journal of Translation Studies*, 2022. №34. P. 241–269.

4. Zhang X. The strategy of metaphor translation: Domestication or foreignization. *Theory and Practice in Language Studies*, 2014. №4. P. 671–677.

5. Zhao X., Zhang, Y. A corpus-based study on the translation strategies of metaphors in President Xi's New Year's speeches. *Athens Journal of Philology*, 2023. №10. P. 55–74.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) № 4(34)2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

UDC 811.111

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-153-162

Naboka Olena PhD in Philology, I.I. Mechnikov Odesa National University, Odesa, https://orcid.org/0000-0001-9052-5414

RHETORICAL STRATEGIES AND LINGUISTIC MECHANISMS IN PRESIDENTIAL DEBATE DISCOURSE

Abstract. This research examines the complex rhetorical strategies employed within political discourse, specifically focusing on the rhetorical elements of pre-election presidential debates. The study analyses linguistic patterns, stylistic devices, and tactical approaches that political candidates utilise to influence voter perception rather than engage in genuine ideological exchange with opponents. Through a detailed examination of the U.S. presidential debates of Donald Trump, this research identifies and categorises three primary tactics within the overarching strategy of theatricality: inducement, dissociation, and promise-making. The object of this research is the rhetorical strategies of theatricality employed in political discourse during presidential debates, explicitly examining how these strategies manifest linguistically and function pragmatically to influence voter perception. The subjects of this study are the rhetorical tactics and linguistic features employed by presidential candidate Donald Trump during the presidential debates, as documented in transcripts published by The Telegraph and The Washington Post. The analysis reveals how these rhetorical mechanisms operate through specific linguistic features, including strategic verb tense usage, pronoun selection, repetitive structures, and metaphorical framing. The findings demonstrate that modern political debates function primarily as performative arenas where candidates construct persuasive narratives aimed directly at voters rather than engaging with opposing viewpoints. This research contributes to our understanding of political communication by highlighting how entertainment value and emotional appeal often supersede substantive policy discussion in contemporary democratic discourse. The implications extend beyond electoral politics to broader questions about public deliberation, media influence, and the evolution of political communication in multicultural societies where diverse audiences interpret rhetorical strategies through varied cultural lenses. By deconstructing the linguistic mechanisms that enable theatrical political performance, this research provides valuable insights for voters, political analysts, and communication scholars seeking to navigate and evaluate the increasingly complex landscape of political rhetoric.

Keywords: rhetorical strategies, linguistic mechanisms, presidential debates, stylistic devices.

Набока Олена кандидат філологічних наук, Одеського національного університету імені І.І. Мечникова, Одеса, https://orcid.org/0000-0001-9052-5414

РИТОРИЧНІ СТРАТЕГІЇ ТА МОВНІ МЕХАНІЗМИ В ДИСКУРСІ ПРЕЗИДЕНТСЬКИХ ДЕБАТІВ

Анотація. У статті розглядаються складні риторичні стратегії, що використовуються в політичному дискурсі, з особливим акцентом на риторичних елементах передвиборчих президентських дебатів. У дослідженні проаналізовано лінгвістичні моделі, стилістичні прийоми і тактики, які використовуються політичними кандидатами для впливу на виборців, а не для того, щоб брати участь у справжньому ідеологічному обміні з опонентами. Завдяки детальному вивченню президентських дебатів Дональда Трампа у США, це дослідження визначає та класифікує три основні тактики в рамках загальної стратегії театральності: спонукання, розмежування та обіцянки. Об'єктом дослідження є риторичні стратегії, що використовуються в політичному дискурсі під час президентських дебатів, а також те, як ці стратегії проявляються лінгвістично і функціонують прагматично для впливу на сприйняття виборців. Предметом цього дослідження є риторичні тактики та мовні особливості, використані кандидатом у президенти Дональдом Трампом під час президентських дебатів, задокументовані в стенограмах, опублікованих газетами The Telegraph та The Washington Post. Аналіз показує, як ці риторичні механізми діють через конкретні мовні особливості, зокрема стратегічне використання часових форм дієслів, вибір займенників, повторювані структури та метафоричне обрамлення. Результати дослідження демонструють, що сучасні політичні дебати функціонують насамперед як перформативні майданчики, де кандидати створюють переконливі наративи, спрямовані безпосередньо на виборців, а не на протилежні точки зору. Це дослідження робить внесок у наше розуміння політичної комунікації, підкреслюючи, як розважальна цінність та емоційна привабливість часто витісняють змістовну політичну дискусію в сучасному демократичному дискурсі. Наслідки виходять за межі електоральної політики і стосуються ширших питань про громадське обговорення, вплив ЗМІ та еволюцію політичної комунікації в мультикультурних суспільствах, де різні аудиторії інтерпре-тують риторичні стратегії через різноманітні культурні лінзи. Деконструюючи лінгвіс-

тичні механізми, які уможливлюють театралізовану політичну виставу, це дослідження надає цінну інформацію для виборців, політичних аналітиків та дослідників комунікації, які прагнуть зорієнтуватися та оцінити дедалі складніший ландшафт політичної риторики.

Ключові слова: риторичні стратегії, мовні механізми, президентські дебати, стилістичні прийоми.

The relevance of the problem. Political discourse, particularly in pre-election debates, has evolved from substantive policy discussions into carefully orchestrated theatrical performances. This transformation reflects the growing recognition among political strategists that emotional appeal and entertainment value often prove more effective in securing voter support than detailed policy explanations. The present research investigates the linguistic and rhetorical mechanisms that enable this theatricality, focusing specifically on how candidates in presidential debates employ strategic communication tactics to influence audience perception rather than to engage with their opponents' positions [1, 2, 3, 4].

While previous researches have examined political rhetoric broadly, this study provides a focused analysis of the rhetorical elements in debate discourse and their linguistic realisation. By analyzing the U.S. presidential debates, we identify specific rhetorical strategies and their linguistic manifestations, offering insights into how language functions as a tool of political persuasion in contemporary democratic discourse.

The object of this research is the rhetorical strategies of theatricality employed in political discourse during presidential debates, explicitly examining how these strategies manifest linguistically and function pragmatically to influence voter perception.

The subjects of this study are the rhetorical tactics and linguistic features employed by presidential candidate Donald Trump during the presidential debates, as documented in transcripts published by The Telegraph and The Washington Post.

The tasks of the research are to identify and categorise the primary rhetorical tactics employed within the strategy of theatricality in presidential debates; to analyse the linguistic features and stylistic devices that enable these rhetorical tactics; to examine how the candidate strategically deploys verb tense, pronoun usage, and syntactic structures to enhance persuasive appeal; to investigate the role of metaphor and other figurative language in shaping political narratives and voter perception; to evaluate the implications of theatrical political discourse for democratic deliberation and voter decision-making.

Presentation of the main material of the research. In today's world, any politician has more opportunities to reach out to potential voters, the two primary

avenues being television and the Internet. Televised debates have become an inseparable part of the electoral race, allowing candidates to publicly express their opinions and exchange ideas and views on social and economic issues and any other areas of importance at the time. But we should not forget that an election campaign is a pronounced struggle for power and a clash of interests.

It should also be mentioned that there have been dramatic changes in the sphere of political communication in recent years. Among the main trends is the expansion of genres of political speech (speech at rallies, before voters, press conferences, political debates, election adverts, appeals to the people, leaflets, media interviews, etc.), the tendency to replace monologue with dialogue, speech polyphony (the language of the authorities, the language of the democratic opposition (anti-totalitarian language), increasing personalisation in speech, expansion of the area of spontaneous communication.

Results and Discussion. Ways of communication are communicative strategies and tactics chosen and used by the discourse participants. Linguistic studies of political discourse testify to the variety of strategies used. We have found out that in political discourse, the following strategies are used: manipulation, argumentation, self-presentation, discrediting the opponent, struggle for power, persuasion, and the following strategies: meaningful analysis and evaluation of the situation, self-defence, inducement and manipulation. The communicative strategy determines the choice and further use of means of influence on listeners. In a broad sense, “strategy” implies a set of certain “practices used to achieve a social, political, psychological or linguistic goal” [2].

Each candidate for the post of the US President pursues one single goal – to win the election. Campaign organisers, speechwriters, or authors of political texts use all the achievements of linguistic science to ensure their candidate’s successful final of the election race.

Linguistic studies of political discourse testify to the variety of strategies used. Three main strategies of political discourse are distinguished: 1) strategy for downgrading, 2) strategy for upgrading, and 3) strategy of theatricality. Let us consider these strategies in more detail.

The first strategy, ***downgrading,*** is aimed at discrediting the opponent. This strategy uses several tactics to weaken the opponent’s position and express their negative attitude toward the subject of communication. This is possible with the help of several tactics.

1. The tactic of analysing – “minus”. The situation description is based on a negative attitude, but the dissatisfaction is not expressed directly. Let's consider this tactic in the example of D. Trump’s statement:

“*What's happened to our jobs and our country and our economy? Look, we owe $20 trillion. We can not do it any longer. We have doubled our national debt*

during his regime and during President Obama's regime. We're up to $20 trillion" [5].

From the September 10, 2024 debate with Vice President Harris, Trump criticized the administration's economic record: "*They've created the worst inflation in 41 years. They've destroyed the economy with their policies*." [6].

In this statement, we can trace a rhetorical question with a negative connotation, as well as a call to change the direction of the economy to strengthen the welfare of society.

2. *Accusation tactics*. It is carried out by attributing guilt to the opponent and putting both the situation and the opponent negatively. Let's consider the example of H. Clinton's statement about D. Trump:

Donald Trump's ideas aren't just different – they are dangerously incoherent. They're not really ideas – just a series of bizarre rants, personal feuds, and outright lies. And to top it off, he believes America is weak. An embarrassment. He called our military a disaster. He said we are – and I quote – a "third-world country." And he's been saying things like that for decades. Those are my friends' words of someone who doesn't understand America or the world" [5].

During the first 2024 presidential debate with President Biden on June 27, 2024, Trump attacked Biden's immigration policy: "*We have the worst border in the history of our country, perhaps in the history of the world. Millions of people are pouring into our country, from prisons, from jails, from mental institutions and insane asylums*." [7]

In this tactic, the situation is put in a negative light, but the guilty person is not named; for this purpose, lexical units with a very broad meaning covering a wide range of participants are used. This is a rather advantageous line of behaviour, as it allows a politician or a presidential candidate to create a feeling of two opposing camps: "their own" and "strangers". When implementing this tactic, the "their own" group is endowed with only positive qualities. In contrast, the group of "strangers" covers the party supporting the opponent and himself and a wide range of personalities and receives only negative presentations and qualities. Using the example of Donald Trump's statement, we can examine this tactic:

"*When I look at all of the things that I see and all of the potential that our country has, we have such tremendous potential, whether it's in business and trade, where we're doing so badly. Last year, we had almost $800 billion trade deficit. In other words, trading with other countries. We had an $800 billion deficit. It's hard to believe. Inconceivable*" [5].

Through this tactic, it is possible to create a sense of unity and belonging to the same circle, the listening audience and the candidate addressing them.

3. *Denunciation tactics*. Not groundless accusations of opponents, using arguments, arguments, facts and pointing out the specific fault of the political rival. We can trace this tactic in D. Trump's statement:

"*Now she wants to sign Trans-Pacific Partnership. And she wants it. She lied when she said she didn't call it the gold standard in one of the debates. She totally lied. She did call it the gold standard. And they actually fact-checked, and they said I was right. I was so honoured*" [8].

4. *Insult tactics*. Aimed at explicit and unambiguous accusation and humiliation of the opponent, using a highly emotional component to substitute evidence and facts with this component.

We see the denunciation of quite serious facts that took place, and naturally, this statement clearly shows unambiguous accusations and humiliation of the opponent.

1. Threat tactics are used to pressure and intimidate the opponent, promising punishments of one kind or another in the future after the speaker has achieved the main goal – the presidency. 'Threat tactics' we see in D. Trump's words:

"I didn't think I'd say this, but I'm going to say it, and I hate to say it, but if I win, I am going to instruct my attorney general to get a special prosecutor to look into your situation. There has never been so many lies, so much deception, there has never been anything like it, and we're gonna have a special prosecutor" [9].

All the above tactics are aimed at full or partial discrediting of the opponent, for the realisation of which parallel syntactic constructions and rhetorical questions, with the use of metaphor at the stylistic level, are used.

Strategies of upgrading. Some strategies are used for promotion and are characterised by the speaker's desire to put himself in the most favourable light, to increase his importance and the importance of his allies in the eyes of the electors. This strategy is realised through the following tactics:

1. *The tactics of analysis* – "plus". This tactic aims to describe the situation implicitly, expressing a positive attitude.

In the June 27, 2024 debate with Biden, Trump emphasized his economic record: "*Before COVID came in, we had the greatest economy in the history of our country. We had the lowest unemployment numbers for African Americans, Hispanic Americans, Asian Americans*" [6].

From the September 29, 2020 debate with Biden: "*There has never been an administration or president who has done more than I've done in a period of three and a half years*" [7].

2. *The tactics of presentation*. This tactic can also include the tactic of self-presentation, which consists of putting any person or oneself in a positive light. This tactic is implemented by using lexical units with positive connotations, maximally exposing the positive qualities of the object, or presenting himself and

his allies in a favourable light. So-called "self-presentation" is a way to demonstrate personal qualities, such as self-portrayal. This may include the tactics of demonstrating professional success, promising and self-praising. This tactic is expressed by lexemes whose semantics make it possible to describe the speaker as someone with certain positive qualities. Among them, we can include such lexemes as adjectives – *experienced, good, successful, strong, optimistic*; as well as verbs – *to win, to lead*. Adjectives in comparative and superlative degrees are also often used – *more experienced, better, safer or the safest, the strongest*.

During the September 10, 2024 debate with Harris: "*I had a relationship with Putin, with President Xi of China, with Kim Jong Un of North Korea. I got along with all of them, and they respected our country*" [6].

3. *The tactics of deflecting criticism*. The task of this tactic is to give arguments and justify the actions that can negatively affect the course of the election campaign. By distancing oneself from a negative or unattractive situation. In the words of D. Trump, this is clearly visible:

Well, first of all, those stories have been largely debunked. Those people – I don't know those people. I have a feeling how they came. I believe it was her campaign [CLINTON] that did it. Just like if you look at what came out today on the clips where I was wondering what happened with my rally in Chicago and other rallies where we had such violence? She's the one and Obama that caused the violence. They hired people – they paid them $1,500, and they're on tape saying be violent, cause fights, do bad things. I would say the only way - because those stories are all totally false, I have to say that. And I didn't even apologise to my wife, who's sitting right here, because I didn't do anything. I didn't know any of these – I didn't see these women. These women – the woman on the plane, the – I think they want either fame or her campaign did it. And I think it's her campaign. Because what I saw what they did, which is a criminal act, by the way, where they're telling people to go out and start fist – fights and start violence. And I'll tell you what, in particular in Chicago, people were hurt and people could have been killed in that riot. And that was now all on tape, started by her. I believe, Chris, that she got these people to step forward. If it wasn't, they get their 10 minutes of fame. But they were all totally - it was all fiction. It was lies, and it was fiction" [9].

Strategies of theatricality occupy a separate place in pre-election debates. The use of this strategy is based on entertainment because, in political discourse, there is an addressee – the audience. Thus, debates are aimed not at changing the worldview and ideas of the opponent but at directly influencing potential voters. In this type of strategy, the impact on the audience proceeds with high emotionality and is realised with the help of tactics:

1. *The tactics of inducement* can be combined with other tactics, such as the tactics of self-presentation. The need for such a combination arises when it is

necessary to present oneself in a positive light, as well as to inspire confidence, thus achieving the support of the listening audience. To implement this tactic, the candidate must have an idea of the audience he is addressing and what issues and problems could arouse the interest of future voters and induce them to vote for the speaker. The tactic is vividly seen in D. Trump's words:

But we have to stop our jobs from being stolen from us. We have to stop our companies from leaving the United States and, with it, firing all of their people. We cannot let it happen. Together, we will put the American people first again. We will make our country strong again [8].

This tactic is the speaker's attempt to encourage the addressees to take action or to convince the listeners of the correctness of their position.

2. *The tactic of dissociation* – "their own – strangers", which seeks to show that he – the candidate, is his own and not involved in the negative actions of his opponent, vividly expressing his negative attitude to the opponent's activities. Donald Trump:

"The Obama administration, from the time they've come in, is over 230 years' worth of debt, and he's topped it. He's doubled it in the course of almost eight years, seven - and - half years, to be semi-exact" [8].

This tactic gives the opportunity to have an emotional impact on the audience, making the political communication itself more effective.

3. *The tactics of promise*. The familiar promises of the candidate to do something or fulfil something after coming to power. The best way to realise this tactic is to use the future tense and the perfect verb. The meaning embedded in the characteristic of the verb shows that there is no doubt about the fulfilment of what was promised. Lexical units, present in the speeches of politicians, are directed to achieve the goals of creating a positive image and are determined by the pragmatic orientation to realise the goals of persuasion:

"In my first 100 days as president, I will work with both parties to pass a comprehensive plan to create the next generation of good-paying jobs. Today, I will repeat what I have said throughout this campaign. I will not raise taxes on the middle class. I will give you tax relief to help ease these burdens" [9].

This tactic is realised with the help of future verbs of the conditional tense and repetition of the form: I + will (not) + verb.

Repetitions of different levels and syntactic parallelisms can be attributed to the syntactic peculiarities of politicians' speech. Exclamations and rhetorical questions are also widespread as means of expressive syntax. They help to involve the addressee in the course of reasoning or experience. Also, in pre-election political speeches, techniques of veiled, alternative interpretation of reality are carried out with the help of indirect evaluation and using metaphors, comparisons, allusions, euphemisms and other stylistic means.

Creating metaphors is the main task of ideology. We can formulate the communicative purpose of political metaphors as a speech impact on the addressee to form a positive or negative point of view. They play an important role in making decisions and help in the search for possible alternatives.

Conclusion and prospects of the research. This research demonstrates that modern presidential debates function primarily as theatrical performances where candidates employ specific linguistic strategies to appeal directly to voters rather than engage in substantive policy exchange. The analysis reveals three dominant rhetorical tactics within the strategy of theatricality: inducement, dissociation, and promise-making, each realised through distinct linguistic mechanisms. The inducement tactic operates through inclusive pronouns and future-oriented language, creating a sense of shared purpose with voters. The dissociation tactic employs contrasting pronoun usage and negative evaluation to create sharp distinctions between candidates. The promise tactic relies heavily on future tense verbs and repetitive syntactic structures to create an impression of certainty and commitment. These findings suggest that political discourse in presidential debates has moved increasingly toward entertainment and emotional appeal rather than substantive policy discussion. This shift has significant implications for democratic deliberation, as it potentially prioritises performative skill over governance capability. Future research should examine how different demographic groups respond to these rhetorical strategies and whether alternative debate formats might encourage more substantive policy engagement. By understanding the theatrical nature of political discourse and its linguistic mechanisms, voters may become more discerning consumers of political communication, potentially demanding greater substance and accountability from candidates seeking public office. This research thus contributes to both scholarly understanding of political rhetoric and practical efforts to improve democratic discourse.

References

1. Burton, J.W. (1990). Conflict: Resolution and Prevention. New York, 246 p.
2. Chilton, P. (2004). Analyzing Political Discourse: Theory and Practice. London: Routledge, 227 p.
3. Habermas, J. (1984). The Theory of Communicative Action. Vol. 1. London: Heinemann, 465 p.
4. Wilson, J. (1990). Politically Speaking: the Pragmatic Analyses of Political Language. Oxford: Basil Blackwell Ltd., 203 p.
5. The New York Times. Available at: https://www.nytimes.com/world/europe/trump.html
6. News broadcast of the presidential debate, September 10, 2024. Available at: https://abcnews.go.com/Politics/harris-trump-presidential-debate-transcript/story?id=113560542
7. CNN's televised broadcast of the presidential debate, June 27, 2024 https://edition.cnn.com/2024/06/27/politics/read-biden-trump-debate-rush-transcript/index.html

8. The Telegraph. Available at: http://www.telegraph.co.uk/news/2016/10/20/us-presidential-debate-donald-trump-and-hillary-clinton-clash-las-vegas-fox-news
9. The Washington Post. Available at: https://www.washingtonpost.com/news/monkeycage/wp/2016/10/25/how-will-trump-supporters-react-if-he-loses

Література:

1. Burton J.W. Conflict: Resolution and Prevention. New York, 1990. 246 p.
2. Chilton P. Analyzing Political Discourse: Theory and Practice. London: Routledge, 2004. 227 p.
3. Habermas J. The Theory of Communicative Action. Vol. 1. London: Heinemann, 1984. 465 p.
4. Wilson J. Politically Speaking: the Pragmatic Analyses of Political Language. Oxford: Basil Blackwell Ltd., 1990. 203 p.
5. The New York Times. Available at: https://www.nytimes.com/world/europe/trump.html
6. News broadcast of the presidential debate, September 10, 2024. Available at: https://abcnews.go.com/Politics/harris-trump-presidential-debate-transcript/story?id=113560542
7. CNN's televised broadcast of the presidential debate, June 27, 2024 https://edition.cnn.com/2024/06/27/politics/read-biden-trump-debate-rush-transcript/index.html
8. The Telegraph. Available at: http://www.telegraph.co.uk/news/2016/10/20/us-presidential-debate-donald-trump-and-hillary-clinton-clash-las-vegas-fox-news
9. The Washington Post. Available at: https://www.washingtonpost.com/news/monkeycage/wp/2016/10/25/how-will-trump-supporters-react-if-he-loses

UDC 378.147:81’1

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-163-170

Ordynska Ilona Yakivna PhD in Philology, Associate Professor, Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages, Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, Khmelnytskyi, https://orcid.org/0000-0001-9673-8576

THE HISTORY OF THE TERM «COCKNEY» DEVELOPMENT IN THE ENGLISH-SPEAKING WORLD

Abstract. Given the intensive development of modern English, there is a need to investigate the definition of the term «cockney» and its impact on the English language. The article examines the concept of the «cockney» dialect and the history of its development in the English-speaking world. The relevance of the research topic is due to the need to reveal the meaning of the term «cockney», as there are several variants and explanations regarding its origin, since the Cockney dialect began its existence as a professional jargon and language of communication among street vendors in London, and therefore it is considered the most common working dialect. It should be noted that the London dialect occupies a special place among the large number of English dialects, because its early development in this city occurred precisely due to the migration of people from different regions of England, as the language of migrants significantly influenced the language that later appeared in the capital of England. It was also determined that «cockney» refers to residents of the East End of London, and until 1600, this term was associated with residents of the Bow-Bells area (the location of St. Mary-le-Bow Church). Over time, the population of the East End began to actively settle in other areas of London, thanks to which the dialect gained popularity throughout the British capital and beyond. It has been authenticated that today the term «cockney» more often refers to people who use the London dialect in speech, rather than those who were born in a specific region. Some researchers argue that Cockney appeared in the mid-19th century in East London and was considered the language of the criminal world, as it was created by criminals and hooligans for conspiratorial communication so that they could not be identified. Attention is drawn to the fact that this dialect was distinguished by the individuality of a certain London community and over time influenced traditional British English, being part of the cultural heritage of the capital of England. In general, modern English is the result of long-term historical changes in vocabulary, grammar, phonetics, which arise in the process of internal and

external transformations caused by the history of Great Britain and the English people. Humanity, like language, is constantly evolving, so even the current state of the language is not something final.

Keywords: historical aspect; the English language; the London dialect; term; jargon, lexis.

Ординська Ілона Яківна кандидат філологічних наук, доцент, старший викладач кафедри іноземних мов, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, https://orcid.org/0000-0001-9673-8576

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ТЕРМІНУ «КОКНІ» В АНГЛОМОВНОМУ СВІТІ

Анотація. Зважаючи на інтенсивний розвиток сучасної англійської мови, постала необхідність дослідити визначення терміну «кокні» та його вплив на англійську мову. У статті розглядається поняття діалекту «кокні» та історія його розвитку в англомовному світі. Актуальність теми дослідження зумовлена необхідністю розкриття значення теміну «кокні», оскільки існує низка варіантів та пояснень стосовно його походження, адже діалект кокні розпочав своє існування як професійний жаргон та мова спілкування серед вуличних продавців в Лондоні, тому його вважають найпоширенішим робочим діалектом. Слід зазначити, що лондонський діалект посідає особливе місце серед великої кількості діалектів англійської мови, тому що ранній його розвиток в цьому місті відбувався саме завдяки міграції людей з різних регіонів Англії, адже мова мігрантів значною мірою вплинула на мову, яка пізніше з'явилася в столиці Англії. Також було визначено, що «кокні» називають мешканців східного району Лондона (East End), а до 1600 року цей термін асоціюється з жителями району Bow-Bells (місце розташування церкви St. Mary-le-Bow). З часом населення East End почало активно заселяти й інші райони Лондона, завдяки чому діалект набуває популярності по всій британській столиці та поза її межами. Автентифіковано, що сьогодні термін «кокні» більше вказує на людей, які використовують лондонський діалект в мовленні, а не на тих, які народилися в певному регіоні. Деякі дослідники стверджують, що кокні з'явився в середині XIX століття на сході Лондона і вважався мовою кримінального світу, оскільки був створений злочинцями й хуліганами для конспіративного спілкування, щоб їх не змогли ідентифікувати. Звернено увагу на те, що цей діалект відзначався індивідуальністю певної лондонської громади й з часом вплинув на традиційну британську англійську мову, будучи

частиною культурної спадщини столиці Англії. Загалом сучасна англійська мова є результатом тривалих історичних змін лексики, граматики, фонетики, що виникають в процесі внутрішніх та зовнішніх трансформацій, зумовлених історією Великобританії та англійського народу. Людство, як і мова, постійно розвивається, тому навіть сучасний стан мови не є чимось остаточним.

Ключові слова: історичний аспект; англійська мова; лондонський діалект; термін; жаргон, лексика.

Statement of the problem. Today, there are a variety of English dialects, such as the «New York accent», also known as the «NY English accent», which differs from standard American English in several key ways. For example, in the New York accent, the pronunciation of vowels is longer, which is reflected, for example, in the word *«chalk» – [chawk]*. Also the absence of pronunciation of some consonant sounds at the end of words is common, as in the word *«want» – [wan]*. Interestingly, in the New York dialect, the sound *[r]* may be «swallowed» in words like *«morning» – [mawning]*, and vice versa, *[r]* may be added in words like *«soda» – [soder] and «idea» – [idear]*.

The American English accent has its own distinctive features. One of the key features is the pronounced *[r]* sound in all contexts, for example, in the words *«first» - [fərst], «hard» – [ha:rd] and «snore» - [snɔ:r]*. The *[æ]* sound in words like «ask», «class», «dance» and «demand» is also pronounced differently from the British English accent, where this sound is usually pronounced as *[a:]*. In addition, in words like *«bother», «hot», «gone», «rob» and «want»* the sound *[o]* is pronounced as *[a:]*. Finally, the sound *[ju:]*, when preceded by the letters *d, n, s, t* (in words like *«duplicate», «student», «tune»*), is pronounced as *[u:]*. However, the London dialect «cockney» has gained the greatest popularity, so many researchers have studied the history of this dialect and the search for new facts still does not stop [1, p. 12].

Objective. The objective of the article is to examine the history of the development of the term «cockney» and its influence on the English language.

Analysis of recent research and publications. The history of the development of the Cockney dialect was considered by Ukrainian scholars, such as: D.R. Basok, V.A. Kukharenko, L.A. Harashchuk, M.P. Kocherhan, D.R. Dashkevych, M.Yu. Nikitiuk, T.I. Petrenko, S.I. Potapenko, S.B. Shulha, O.V. Kholodenko, as well as foreign scholars: E. Armstrong, R. Barltrop, L. Ashley, S. Finch, D. Freeborn, J. Fowler, H. Kökeritz, W. Matthews, T. Mcarthur and others.

Cockney began its existence as a professional slang and language of communication among street vendors in London. Therefore, it is considered the

most common London working dialect. There is still no unambiguous information about the exact time of the appearance of cockney. According to J. K. Wells, the term *«cockney»* first appeared in the work of William Langland in 1362, in the context of a *«cock's egg»* – a rooster's egg that does not contain a yolk and is considered inferior. However, the modern meaning of *«cockney»* has many shades. In general, it is a nickname used as a derogatory term for a native Londoner from the middle and lower social classes. The term is also used to describe one of the most famous London dialects, spoken by representatives of the lower social classes of the city.

The earliest documented record of the use of the Cockney dialect dates back to 1362 and is found in the sixth part of the book *«Piers Plowman»* by W. Langland. In this text, the word *«cockney»* is used in the sense of *«small, ugly egg»* and comes from the Middle English *«cokeneye»* (where *«coken»* + *«e»* means *«cock's egg»*) [1, p. 13].

According to one version, Cockneys are those born in the East End (the eastern part of London), according to the etymological dictionary, although in a more precise and correct understanding of the word, Cockneys are those born within hearing range of the bells of St Mary-le-Bow Church. The language used by the inhabitants of this area is also called Cockney, and from a linguistic point of view is considered a dialect. By 1600, the term *«cockney»* was most often associated with those who lived in the Bow-Bells area, where the church of St Mary-le-Bow is located. In 1617, the traveler and writer F. Morison indicated in his note that *«Londoners and everything that is within the range of the sound of the bells of BowBells is called Cockney. Previously, a true cockney was considered a person born within the range of the bells of the church of St Mary-le-Bow, which is in the East End»* [1, p. 13].

There are several explanations for the origin of the Cockney dialect. Some scholars believe that it may have originated as a special language used by market traders to deceive buyers from other areas. Others believe that the dialect was created by petty hooligans and criminals for conspiratorial communication so that the police could not understand them. Regardless of which of these versions is correct, it is important to note that the Cockney dialect was immediately marked by the individuality of a particular London community. Over time, it influenced traditional British English and became part of London's cultural heritage.

Over time, the population of the East End began to settle in other areas of London, and TV programs using the Cockney dialect began to be broadcast more often on local television. Thus, the Cockney dialect gained popularity in other areas of London, and some expressions became so familiar to the English language that they are widely used throughout England [1, p. 13-14].

In the 16th century, London became an important political and commercial centre of the country. During this period, the pronunciation of London's West End, where the upper classes lived, began to move more towards Standard English. At the same time, the East End, which was the less affluent part of the city, became associated with the Cockney dialect.

In 1791, J. Walker, in his *«A Critical Pronouncing Dictionary»*, criticized cockney, calling it *«the most barbarous dialect of London»*. The dictionary's author was deeply discouraged by the fact that Cockneys were not equal to high society. Moreover, they have benefited so little from the presence of a privileged neighbourhood that their local dialect is *«a thousand times more repulsive»* than the dialects of Cornwall, Lancashire and Yorkshire [2].

A researcher D. Verrett testified that this term has a poetic background. In his dictionary *«Dictionary of Cockney Rhyming Slang»* he stated that a true cockney is *«a Londoner born within hearing of the bells of St Mary-le-Bow»* [1, p. 14].

Therefore, it would be more correct to say that the term *«cockney»* nowadays refers to people who use this dialect in their speech, and not necessarily to those who were born in this particular region.

However, this word also has another meaning, which first appeared in J. Chaucer's story *«The Canterbury Tales»* and means *«mother's favorite»*.

The author of a book on the social history of the working class Walworth, M. Collins area, sees cockney as *«a culture that has its roots in the local market and pubs»* [3].

One of the most famous cockneys, sometimes called the *«Purple King»*, J. Junks notes that he feels proud of his pearl suit, of his London origin and of being cockney part. But he notices that his children are not interested in the specific cockney traditions, that it leaves them indifferent, and this problem is related to age. Among children and young people, it is very rare to find those who are true cockney supporters [3]. The main problem, according to the hero J. Junks, is the disappearance of pubs. London pubs are really dying out. *«Everywhere a pub is either closing or turning into a wine bar or a flat. It's hard to find a good pub these days, with a piano. And if you can find a pub with a piano, you won't find anyone who could recreate it. Take away the pubs and you lose the heart of the cockney districts. Pubs are important, first of all, as a means of social attraction, as a place of communication»*, comments J. Junks. [1, p. 15]. The pub has always been a place for family gatherings, but over time families have started to spend less time together. This trend is due to the fact that pubs have changed and have become places where people mainly gather around 30 years old, and the presence of both older and younger people would not always be appropriate. Families no longer work together or stand side by side behind market stalls as

they used to. This is important because pubs and markets have deep connections, and the role of the market has changed significantly, not least in terms of demographics. Many English researchers point to the lack of unity and togetherness among cockneys as a problem.

In the 18th century, as the word expanded in meaning, it began to be used not only to refer to specific people but also to describe the dialect itself. It was then that the Cockney dialect received its name, which has survived and is still used today.

There are different points of view regarding the origin of the Cockney dialect. Some researchers believe that cockney originated in the mid-19th century in East London and was used as a *«mysterious»* language of the criminal world, according to D. Franklin [4]. While another researcher, P. Wright, claims that the creators of cockney were street vendors and their apprentices [5].

In the late 19th century, there was a group of writers in England who used cockney in their writings and called themselves the *«Cockney School»*. This group included famous writers such as L. Hunt, J. Keats and W. Hazlitt. The work of these writers was criticized by aristocratic society, as it was considered to represent the poetry of the lower, working class.

Modern researchers distinguish three types of the Cockney dialect:

1. *«classic»* – the classic one (used by all Londoners, without exception);

2. *«modern»* – those lexical units that are composed and introduced into use by modern speakers;

3. *«mockney»* – a modified cockney used by people from the middle or upper middle class of England [6, p. 87]

An interesting feature of this dialect is that, even with the presence of forms and expressions that do not comply with linguistic norms, even very educated people allow the use of words from this dialect in colloquial speech.

Conclusions. Given the intensive development of modern English, the significant contribution of this dialect to the formation of modern English, its identity and culture, it became necessary to consider the concept of the Cockney dialect and the historical features of the development of the Cockney dialect and its influence on the English language, to reveal the linguistic, historical and sociocultural aspects of the Cockney dialect in the English-speaking world, as this provides an expansion of knowledge about linguistic diversity. It should be noted that it is fundamental, first of all, to define the term «cockney» itself as a dialect of the English language that developed in London and its surroundings, mainly among the working class, and to have a clear understanding of the meaning of the word «dialect» as a variety of the national language. Historically, cockney was seen as a dialect that differed from general British English in its pronunciation and vocabulary. Cockney is one of the most famous dialects (today

in the English language), which contributed to the spread of a significant part of the lexical units in modern English. The early development of the dialect in London was due precisely to the migration of people from different regions of England, as the language of the migrants greatly influenced the language that later appeared in the capital of England. It is worth noting that «cockney» refers to residents of the east London area, and the term itself is associated with residents of the Bow-Bells area, although today the term «cockney» refers more to people who use the London dialect in their speech, rather than those who were born in a particular region. In particular, some researchers claim that cockney appeared in the mid-19th century in east London and was considered the language of the criminal world, as it was created by criminals and hooligans for conspiracy. The dialect has left a deep mark on the English language and, to some extent, continues to contribute to the emergence of new rhyming slang, although researchers are convinced that a monocultural cockney cannot exist in multicultural London.

By examining the term «cockney» and its influence on the English language, certain historical aspects of the development and rise of the London dialect, we can conclude that understanding the phonetic, grammatical, and lexical features of cockney is a key element for effective communication and in-depth cultural understanding. Overall, awareness of these linguistic features reveals the broader context of identity and communication in the local environment, which contributes to deeper mutual understanding and cultural integration.

Despite the fact that in our time, an era of active development of scientific research and a growing body of knowledge in various fields of science, there are a significant number of shortcomings in the full and comprehensive understanding of the Cockney dialect in modern linguistic studies, which requires further research into the topic under consideration.

References:

1. Dashkevych, D. R. (2020). *Leksychni ta hramatychni osoblyvosti nestandartnoho vzhyvannia anhliiskoi movy. [Lexical and grammatical features of non-standard use of English]* Donetskyi natsionalnyi universytet im. Vasylia Stusa [in Ukrainian].

2. Cockney rhyming slang frequent questions. (n.d.). *British Dictionary of Dialects.* http://www.whoohoo.co.uk/cockney-translator.asp

3. Babenko, O., & Kravchenko, O. (2004). *V usnomu movlenni – slenh. [In oral speech – slang]* Urok ukrainskoi, (11-12), 21-24 [in Ukrainian].

4. Franklyn, J. (1991). *A dictionary of rhyming slang*. Routledge [in English].

5. Wright, P. (1981). *Cockney dialect and slang*. B. T. Batsford [in English].

6. Morini, M. (2006). *Norms, difference, and the translator: Or, how to reproduce double difference.* RiLUnE, (4), 123-140 [in English].

Література:

1. Дашкевич Д.Р. Лексичні та граматичні особливості нестандартного вживання англійської мови / Д.Р. Дашкевич. – Вінниця: Донецький національний університет ім. Василя Стуса, 2020. – 89 с.
2. Cockney Rhyming Slang Frequent Questions. [Електронний ресурс] // British Dictionary of Dialects. – Режим доступу: http://www.whoohoo.co.uk/cockney-translator.asp.
3. Бабенко О. В. В усному мовленні – сленг / О. Бабенко, О. Кравченко. – Урок української, 2004. – № 11-12. – С. 21-24 с.
4. Franklyn J. A Dictionary of Rhyming Slang / J. Franklyn. – London: Routledge, 1991. – 193 p.
5. Wright P. Cockney Dialect and Slang / P. Wright. – London: B. T. Batsford, 1981. – 184 p.
6. Morini M. Norms, Difference, and the Translator : or, How to Reproduce Double Diference / M. Morini. – RiLUnE, 2006. – №4. – 123-140 p.

UDC: 81'25:811.111]:59+001.4

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-171-183

Popova Liudmyla Mykolayivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory, Practice and Translation of English, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute", tel.: (096) 955-44-55, https://orcid.org/0000-0003-3764-3870

Serhiienko Polina Andriyivna 1st year master's degree student, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute", tel.: (096) 387-81-29, https://orcid.org/0009-0009-3803-6045

THE PECULIARITIES OF TRANSLATION OF ZOOLOGICAL TERMINOLOGY FROM ENGLISH INTO UKRAINIAN (BASED ON DAVID ATTENBOROUGH'S DOCUMENTARIES)

Abstract. This research investigates the peculiarities of reproduction of units of zoological terminology based on the nature documentary series The Blue Planet and The Blue Planet II by David Attenborough. For more comprehensive understanding of the narrower issue, i. e. zoological terminology, it is necessary to research the broader in the first place, therefore, before presenting the practical research results, the article reviews the notions of term and terminology in the fields of linguistics and translation studies. Terminology as a scientific branch is relatively young, dating back to early XX century and is "a part of applied linguistics, situated at the intersection of linguistics and natural sciences". A term is "a word or collocation that has a specific definition, designates and formulates a professional notion and is utilised in the process of acquisition of scientific and professional-technical phenomena and the interrelationships between them". There are several methods of term classification: by their structure and by the sphere of their employment. According to their structure, terms are divided into simple terms, complex terms, and terms-collocations. According to the sphere of their employment, terms are divided into general scientific, interdisciplinary, and narrowly specialised. The review of reference sources showed that generally, the researchers agree on the most common ways of term translation being calque, descriptive translation, transliteration, and transcription. For the practical analysis, 400 units of zoological terminology were selected. The analysis of translation transformations was carried out according to the classification by Maksimov, S. Ye. and showed that the most productive type of transformations

was lexical, the most productive subtype being semantic calque, which supports the statement from the theoretical basis review.

Keywords. Term, terminology, terminology translation, zoological terminology, translation, translation transformations.

Попова Людмила Миколаївна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ, тел.: (096) 955-44-55, https://orcid.org/0000-0003-3764-3870

Сергієнко Поліна Андріївна студентка 1 курсу магістратури, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ, тел.: (096) 387-81-29, https://orcid.org/0009-0009-3803-6045

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ЗООЛОГІЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА УКРАЇНСЬКУ (НА МАТЕРІАЛІ ДОКУМЕНТАЛЬНИХ ФІЛЬМІВ ДЕВІДА АТТЕНБОРО)

Анотація. У статті досліджуються особливості відтворення одиниць зоологічної термінології на матеріалі документальних серіалів про природу «Блакитна планета» та «Блакитна планета II» Девіда Аттенборо. Для більш повного розуміння більш конкретного питання, тобто зоологічної термінології, необхідно спочатку дослідити більш загальне, тому, перш ніж представити результати практичного дослідження, у статті було розглянуто поняття «термін» та «термінологія» через призму лінгвістики та перекладознавства. Термінознавство це відносно молода наукова галузь, яка виникла на початку XX століття і є «частиною прикладної лінгвістики та розташовується на перетині лінгвістики та природничих наук». Термін – це «слово або словосполучення, яке має певне визначення, позначає і формулює професійне поняття і використовується в процесі пізнання наукових і професійно-технічних явищ та взаємозв'язків між ними». Існує кілька способів класифікації термінів: за структурою та за сферою вживання. За структурою терміни поділяються на прості терміни, складні терміни та терміни-словосполучення. За сферою вживання терміни поділяються на загальнонаукові, міждисциплінарні та вузькоспеціальні. Аналіз літературних джерел показав, що загалом вчені, які досліджують термінологію в контексті перекладознавчих наук сходяться на думці, що найпоширенішими способами перекладу термінів є калькування, описовий

переклад, транслітерація та транскрипція. Для практичного аналізу було відібрано 400 одиниць зоологічної термінології. Аналіз перекладацьких трансформацій здійснювався за класифікацією Максимова, С. Є. і показав, що найпродуктивнішим типом трансформацій є лексичні, а найпродуктивнішим підтипом – семантична калька, що підтверджує твердження з огляду теоретичного матеріалу.

Ключові слова. Термін, термінологія, переклад термінології, зоологічна термінологія, перекладацькі трансформації.

Problem statement. Terminology as a separate phenomenon has been an object of rigorous scientific activity for the last decades, in the field of linguistics and translation studies inter alia. Nowadays, the extensive research is being conducted in order to study the formation of terminology, its development and emergence of separate terminological systems, as well as the peculiarities of its functioning across the languages and cultures. One of the most prominent peculiar features and simultaneously one of the major challenges of terminological translation is its requirement for accuracy and faithfulness. The additional challenge is posed by the specifics of zoological terminology due to the exponential growth of the number of species known to science and thus of the terminological basis that requires proper translation.

Analysis of recent researches and publications. Although zoological and related terminology in general was investigated by both Ukrainian (Zhuikova, M. V., Zahorodniuk, I., Kulko, V. A., Ponomarenko, N. M., Rohach, L. V., etc.) and foreign (Amirkulovna, K. M., Dubois, A., Humar, M., Mallet, J., Rodriguez, C. G., etc.) linguists, there are no studies dedicated to such aspect as the specifics of its translation from English into Ukrainian.

Thus, the **aim of the research** is to analyse the peculiarities of reproduction of English zoological terminology in Ukrainian translation on the material of David Attenborough's documentaries.

Overview of theoretical basis for the research. Rapid scientific and technological development, also known as Scientific Revolution, has significantly impacted the linguistic model of the world. As a result, language has acquired more technological characteristics and adopted relevant approaches [1]. Substantial quantitative and qualitative changes in science and technology have contributed to an increase in the number of sublanguages, term systems, and the mutual enrichment of their vocabularies at both monolinguistic and interlinguistic level, causing numerous issues that require immediate resolution by the specialists from various fields of linguistics, translation studies included [2]. This led to the rapid development of linguistics, subsequent shifts of paradigms, and the emergence of a new branch of linguistics – terminology science.

According to Kyiak, T. R., "the general goal of this discipline is to make the process of formation and usage of terminological names more manageable, to promote the rationalisation of professional communication, mutual understanding of specialists. Therefore, it is worth recognising that terminology science is a part of applied linguistics, situated at the intersection of linguistics and natural sciences" [2].

The terminology science as we know it today is closely connected to the name of Austrian industrialist and terminologist Eugen Wüster, whose thesis "Internationale Sprachnormung in der Technik, besonders in der Elektrotechnik (International Language standardization in technology, particularly in electrical engineering)" laid the foundation for the systematised scientific approach to terminology. According to the terminologist himself, "every terminology study starts with the terms and aims at clear distinction between them" [3, p. 1]. The principal place in Wüster's studies belongs to term and meaning, where the term must be unambiguous and related to solely one notion and the meaning of it must be formulated with particular precision. Systematising his background knowledge from various fields, Wüster reached the conclusion that there was a necessity for standardisation of terminology. He stated that standardisation "aims to unify notions and conceptual systems, define them, reduce homonymy, exclude the possibility of synonymy and create if necessary new terms in accordance with terminological principles" [4, p. 15].

Vakulenko, M. O. describes the process of establishment of the notion of "term" as "long and multifaceted" [1, p. 18]. According to the linguist, performing the exhaustive review of all definitions of term is impossible, so it is reasonable to cover only the most important ones. Thus, in its historical development, the notion "term" has been defined as:

- a word or collocation that has a specific definition, designates and formulates a professional notion and is utilised in the process of acquisition of scientific and professional-technical phenomena and the interrelationships between them [5];
- "a word or a set phrase that denotes a specific concept in science, technology, or another field of activity, and has a definition that reveals precisely those characteristics that belong to that particular field" [6, p. 7];
- "a linguistic sign that represents a notion of special, professional branch of science or technology" [7, p. 15].

As any science, terminology strives for systematisation, thus the attempts were made to classify terms according to various criteria. The most generic one is the classification according to the sphere of employment. According to it, the terms are classified into general scientific, interdisciplinary, and narrowly specialised [8, p. 60].

General scientific terms are used in all branches of knowledge, they denote logical and philosophical categories that have cognitive (gnoseological) universality, and new categories and concepts that have arisen as a result of the informatisation of science and society, integration processes in various fields of knowledge, e. g. *function – функція, structure – структура, process – процес,* etc.

The emergence of interdisciplinary terms is associated with integration processes in the development of modern science and the emergence of interdisciplinary complexes. These terms include the names of generalised, basic concepts common to a particular set of sciences or to most of the sciences that belong to this set. These concepts often serve as the basis for the formation of more specific species concepts and terms to denote them, for example: *kinetic energy – кінетична енергія, mathematical model – математична модель, biological system – біологічна система,* etc.

Narrowly specialised terms denote specific categories for each branch of the concept. They reflect the specifics of professional activity (names of scientific disciplines, branches of technology, production technology, names of problems under investigation), for example: *astrophysics – астрофізика, neutrino – нейтрино, black hole – чорна діра.* Narrowly specialised terms are characterised by semantic specificity and usually unambiguousness. Specialised terms include medical, technical, economic, legal, forensic, psychiatric, physical, musical, etc.

By their structure, the terms are divided into: simple, consisting of one word (*forgery – фальсифікація, fine – штраф*); complex terms consist of two words, they are written together or with a hyphen (*gateway – шлюз, endpaper – форзац*); terms-collocations, consisting of several component words (*border check – прикордонна перевірка, asylum applicant – заявник на статус біженця*, etc.) [9, p. 256; 10, p. 181].

According to Hofmann, L., the entire vocabulary of professional languages at the semantic level can be divided into:

1) terms of a certain field that have their own definition;

2) interdisciplinary general scientific terminological units (including terms of related sciences);

3) semi-terms or professionalisms, which can also include nomenclature (special types of terms that correlate with single concepts and actualise subject matter connections);

4) professional jargon [11, p. 203-208; 12, p. 99].

When it comes to the translation of the terms, there is a common belief in the field of theory and practice of translation that the most significant challenge is posed not by the translation of separate isolated terms, registered in the terminological vocabulary, but rather with the reproduction of the meaning of each phrase. Taking into account that terms rarely have direct literal translation

equivalent, the translator dealing with terminology must possess a vast subject knowledge basis.

It is worth emphasising that the specifics of scientific and technical translation are narrowed down to the specifics of the transfer of linguistic and stylistic features inherent in the genres of scientific and technical literature. Many linguists characterise this type of translation as a special type of activity, which is defined, first of all, by its functional, and not stylistic or genre features.

Kyiak, T. R. has drawn up a list of recommendations concerning the translation of terms specifically. According to him, the first step is to check whether the term in question has the established equivalents, approved by state standard. If there are terms in the text that are not registered by the scientific-technological dictionaries, the translator must find the equivalent themselves, using the reference literature. In extreme cases, translator can use the descriptive method of translation. Also, it is necessary to avoid the synonymous use of terminological units in the text of translation. Terms, symbols or abbreviations must be unified. In addition, the Latin names are not translated, they remain in their original form. The shortening of terms, which is arbitrary, is not allowed; units of physical quantities, special signs must necessarily comply with technical standards [11, p. 108].

As stated by Herasimova, O. M., the terms should retain the following properties: abstracted nature, unambiguity, systematicity. But at the same time, translation experts should remember that a large number of terms and terminological systems, like linguistic signs, have certain flaws, in particular ambiguity, synonymy, clustering the text with foreign terms, contradictions of terms with concepts etc. [10, p. 180].

The majority of scientific works concerning the translational analysis of terms, the following ways of translation are mentioned:

- Descriptive translation – a reproduction of unit by the more detailed description in order to explain its meaning. This method is usually applied when there is no direct equivalent in the target language: *spandrel – другорядна фенотипна ознака, яка виникла в результаті еволюції іншої ознаки;*
- Calque, or word-for-word translation – a direct translation of the source language unit by the means of target language: *watermark – водяний знак;*
- Transcription – the reproduction of phonetic form of the source language unit by the means of target language: *quark – кварк;*
- Transliteration – the reproduction of graphical form of the source language unit by the means of target language: *atom – атом;*

Along with transcription and transliteration, there is one more way of translation that can be found rather frequently – transcoding, which is essentially a combination of transcription and transliteration, e. g. *confiscation – конфіскація.*

In general, the translation of terms can be divided into two procedures – analytical and synthetical. Analytical stands for translation of separate constituent parts of the term, while the second stage, synthetical, is the embedding of the term into the context of certain semantic relations [7; 13, p. 88]. However, due the specifics of the issue under investigation, it is worth mentioning that there is no unanimous approach to the translation of terminology and in the most cases to achieve the most faithful translation possible the translator will have to resort to different combinations of already existing methods.

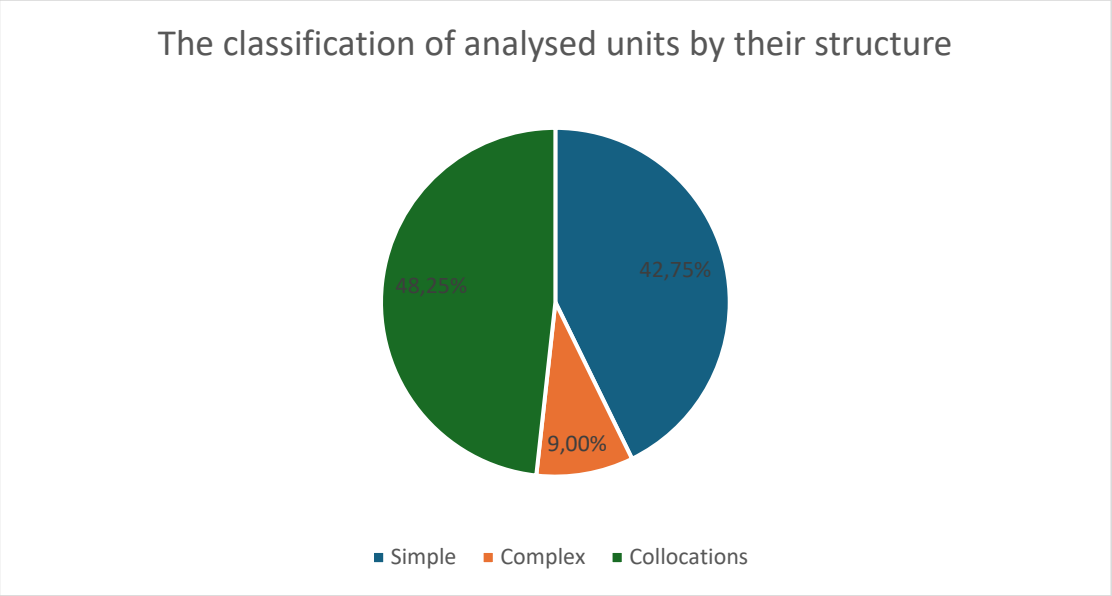
Presentation of research results. For this research, 400 units of zoological terminology have been selected from the British nature documentary series The Blue Planet (2001) and The Blue Planet II (2017). After analysing the selected units according to the classification of terminological units based on their structure mentioned in previous paragraph, the following results were obtained:

Among 400 units of zoological terminology, the number of simple terms amounted to 171, which constitutes 42.75% of the overall number of units. Notably, the majority of these units are either the units of interdisciplinary terminology, overlapping with such branches of science as biology, anatomy, etc., (for example, *womb – лоно, to fertilise – запліднити,* etc.) or the units belonging to general zoological terminology, i. e. the terms denoting not separate species (e. g. *arctic fox – полярна лисиця, песець*), but rather higher taxonomic ranks, such as families or tribes, e. g. *seals – тюлені, tuna – тунець.*

The least numerous group is complex terms, which amounted to 36 units and constitutes 9% of the overall number of units. The vast majority of terms in this group belong to the terms denoting broader taxonomic ranks as well (genera, families, etc.), e. g. *sailfish – вітрильник, lionfish – риба-лев.* Moreover, this type included the majority of loan terms selected for the research, namely those of Greek origin, e. g. *echinoderms – шороховики, copepods – ракоподібні.*

The most numerous type of terminological units is the type of terms-collocations, which amounted to 193 and constitutes 48.25% of the overall number of units, covering various aspects of zoology, starting with the names of species and ending with the physiological processes, anatomy, and peculiarities of lifestyle, e. g. *surf scoters – горбоносі турпани, food chain – харчовий ланцюг, gill openings – зяброві щілини.*

The results of this analysis can be illustrated by the following diagram:



The classification used in this chapter is the one proposed by professor Maksimov, S. Ye. as it is the most exhaustive one. According to professor Maksimov, the choice of transformations is predetermined by the nature of translation itself. The linguist classifies transformations into the following groups [14]:

- Lexical transformations (which in their turn are divided into formal lexical and lexical-semantic ones);
- Grammatical transformations;
- Lexical-grammatical transformations;

Lexical transformations include: transcription, transliteration, traditional phonetic and graphical reproduction, transcoding, calque (being divided into morphological, semantic, and phraseological calque) belonging to formal lexical transformations (some linguists also mention zero transcoding, or incrustation, in this group), and concretisation (also sometimes called substantiation), generalisation, differentiation, and modulation, which belong to lexical-semantic transformations.

Grammatical transformations are divided into transposition, grammatical replacement (which in its turn is divided into morphological and syntactic replacement (sentence fragmentation or integration)), addition, and omission.

Finally, lexical-grammatical transformations are divided into antonymic translation, total reorganisation, compensation for losses, and descriptive translation.

Since it has been mentioned in the previous paragraph that calque is among the most productive types of transformations in terminology translation, it is necessary to define the notions of morphological and semantic calque to avoid ambiguity before proceeding to the analysis of the material.

Calque in general is the way of rendering the form and the meaning of the source language unite by the means of the dictionary equivalent of the said unit

in the target language, where morphological calque stands for the reproduction of the form in the first place (e. g. *blue whale – синій кит*), and semantic – of the meaning (e. g. *baleen – китовий вус*).

Having established this, it is possible to proceed to the analysis.

Thus, among 400 units of zoological terminology, lexical transformations constituted the vast majority, amounting to 292, or 73% of the overall number of transformations, making this type of transformations the most productive one. Grammatical and lexical-grammatical transformations in their turn amounted to 96 and 12, constituting 24% and 3% of the overall number of transformations respectively.

Among lexical transformations, the most productive subtype was calque, amounting to 195 uses and constituting 48.75% of the overall number of transformations, where morphological calque (e. g. *grey whales – сірі кити, marine mammal – морський ссавець*) was used 74 times (18.5%) and semantic calque (e. g. *spawning – нерест, carcass – труп*) – 121 times (30.25%). Notably, the units translated by the means of morphological calque mainly belonged to terms-collocations, while those translated by the means of semantic calque – to simple terms.

Generalisation amounted to 27 uses and constituted 6.75% of the overall number of transformations, e. g. *cubs – малюки, blubber – жир.* It is logical to mention differentiation (22 uses, 5.5%. e. g. *life – істоти, shoal – косяк*) along with generalisation, since the usage of both subtypes is explained by the differences in the word-stocks of the English and the Ukrainian languages.

Unlike generalisation, concretisation (e. g. *breeding cycle – нерест, migratory birds – перелітні птахи*) turned out to be a rather unproductive subtype in this case, amounting to only 2 uses and constituting 0.5% of the overall number of transformations. The irrelevance of this subtype stems from the requirement for the high degree of clarity and unambiguity of the terminological units, making them specific enough without the additional concretisation.

Both transliteration (e.g. *plankton – планктон, kobudai - кобудай*) and transcoding (e. g. *amphipod – амфіпод, siphonophores – сифонофори*) proved to be rather productive in the context of terminological translation, amounting to 24 and 21 uses and constituting 6% and 5.25% respectively, while transcription (e. g. *prions – прайони*) was the most unproductive transformation, amounting to only 1 use, or 0.25%.

Among the grammatical transformations, transposition proved to be the most productive subtype, amounting to 34 uses and constituting 8.5% of the overall number of transformations, e. g. *hatchet fish – риба-сокира, firefly squid – кальмар-світляк.* The predominance of this grammatical transformation is explained by the difference in the structure of the compound words and

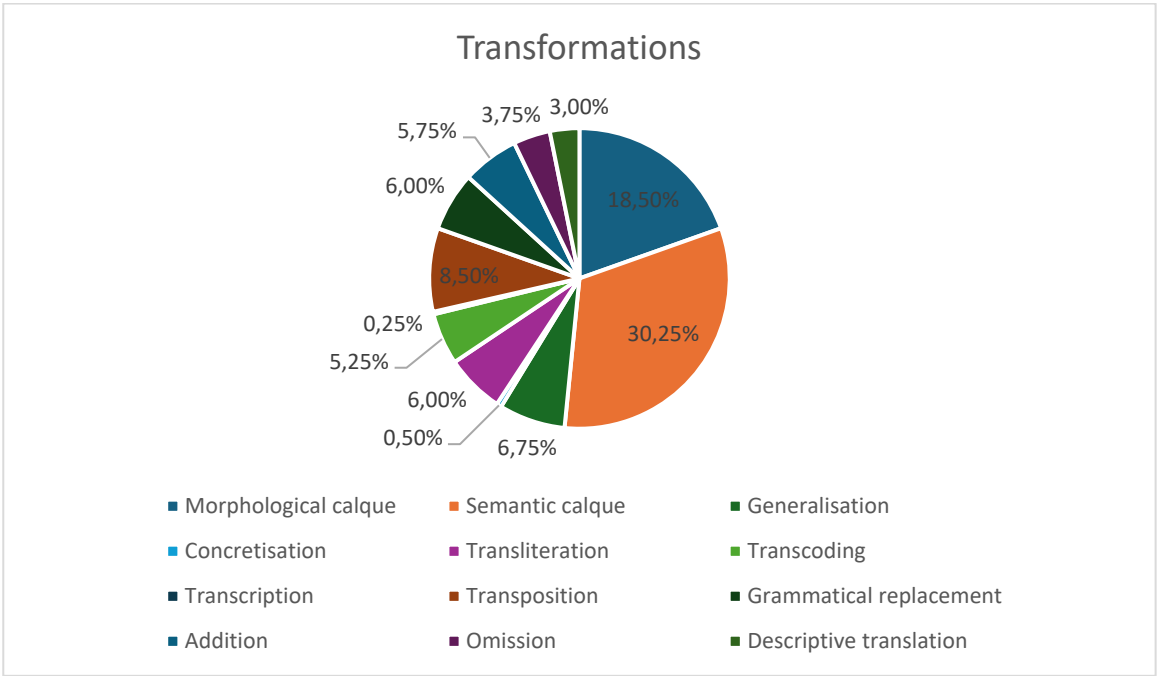
collocations and the positions of the modifiers and modified units in word clusters in the languages under analysis.

Grammatical replacement amounted to 24 uses, constituting 6% of the overall number of transformations, e. g. *migration routes – міграційні шляхи, sea cucumbers – морські огірки.* This transformation is frequently used due to the predominance of adjective+noun structure in Ukrainian over common in the English language noun+noun phrase since Ukrainian requires an adjective or genitive forms to sound natural.

Addition (e. g. *marine life – морські форми життя, hammerheads – акули-молоти*) and omission (e. g. *sperm whale – кашалот, booby birds – олуші*) amounted to 23 and 15, constituting 5.75% and 3.75% respectively. Addition is a rather productive translation transformation as it is used to compensate for semantic or grammatical losses, as well as avoid ambiguity of the rendered message, while omission is aimed at avoiding redundant information and clustering the target language message.

Finally, the only subtype of lexical-grammatical transformations used was descriptive translation (e. g. *hatchlings – молоді черепашки, filter feeders – ті, що харчуються способом фільтрування*), amounting to 12 and constituting 3% of the overall number of transformations. Descriptive translation is frequently employed when dealing with specific terminology to ensure clarity and understanding since such units tend to lack adequate equivalents in target language.

The results of this analysis can be illustrated by the following diagram:



Conclusions. In this research, 400 units of zoological terminology selected from the nature documentary series The Blue Planet and The Blue Planet II were analysed according to their structure and transformations employed in their translation. The analysis result showed that the type or terminological units with the most frequent occurrence was terms-collocations, amounting to 193 and constitutes 48.25% of the overall number of units, covering various aspects of zoology, such as names of species, physiological processes, anatomy, and peculiarities of lifestyle. The analysis of translation transformations was carried out according to professor Maksimov's classification and showed that the most productive type of transformations was lexical, amounting to 292, or 73% of the overall number of transformations, the most productive subtype being semantic calque (121 uses, 30.25%), which supports the statement from the theoretical basis review.

References:

1. Vakulenko, M. O. (2015). Ukraiinska terminolohiia: kompleksnyi linhvistychnyi analiz [Ukrainian terminology: a comprehensive linguistic analysis]. Ivano-Frankivsk: Foliant. 361 p. [in Ukrainian].

2. Diakov, A. S., Kyiak, T. R., Kudelko, Z. B. (2000). Osnovy terminotvorennia: Semantychnyi ta sotsiolinhvistychnyi aspekty [Fundamentals of term formation: Semantic and sociolinguistic aspects]. Kyiv: Vyd. Dim "KM Academia". 218 p. [in Ukrainian].

3. Wüster, E. (1991). Einführung in die allgemeine Terminologielehre und terminologische Lexikographie. 3rd ed. Bonn: Romanistischer Verlag. 239 S.

4. Wüster, E. (1974). The road to Infoterm: two reports prepared on behalf of UNESCO. Pullach Isartal: Verlag Dokumentation. 184 p.

5. Baran, I. M. (2024). Strukturno-semantychni i stylistychni osoblyvosti funktsionuvannia viiskovoi terminolohii v suchasnomu anhlomovnomu masmediynomu dyskursi i zasoby yikh vidtvorennia ukrainskoiu movoiu [Structural-semantic and stylistic features of the functioning of military terminology in contemporary English-language mass media discourse and means of their reproduction in Ukrainian]. Qualification work for the master's degree. Kyiv: Kyiv National Linguistic University. 109 p. [in Ukrainian].

6. Skorokhodko, E. F. (2006). Termin u naukovomu teksti (do stvorennia terminotsentrychnoyi teoriyi naukovoho dyskursu): monohrafiia [The term in scientific text (towards the creation of the terminocentric theory of scientific discourse): monograph]. Kyiv: Lohos. 99 p. [in Ukrainian].

7. Karaban, V. I. (2004). Pereklad anhliiskoii naukovoii i tekhnichnoii literatury. 3-tie vyd. [Translation of English scientific and technical literature. 3rd ed.]. Vinnytsia: Nova Knyha. 576 p. [in Ukrainian].

8. Barnych, I. I. (2018). Poniattia "fakhova mova" i "terminolohiia" v nimetskii i ukrainskii movakh [The concept of "professional language" and "terminology" in German and Ukrainian]. L'vivskyi filolohichnyi chasopys. 2018. No. 3. P. 9–14. [in Ukrainian].

9. Kovalenko, A. Ya. (2001). Zahalnyi kurs naukovo-tekhnichnoho perekladu: navch. posib. [General course of scientific and technical translation: textbook]. Kyiv: Knyha. 320 p. [in Ukrainian].

10. Herasimova, O. M. (2016). Osoblyvosti perekladu terminiv (na prykladi prykordonnoho dyskursu) [Features of term translation (based on the example of border discourse)]. Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Seriia “Filolohiia”. 2016. No. 22. P. 180–182. [in Ukrainian].

11. Kyiak, T. R. (2007). Fakhovi movy ta problemy terminoznavstva [Professional languages and terminology issues] // Nova filolohiia: zbirnyk naukovykh prats. 2007. Vyp. 27. P. 203–208. Zaporizhzhia: ZNU. [in Ukrainian].

12. Suchasna ukraiinska literaturna mova / A. P. Hryshchenko, L. I. Matsko, M. Y. Pliushch ta in.; za red. A. P. Hryshchenka. (1997). Kyiv: Vyshcha shkola. 440 p. [in Ukrainian].

13. Khatser, H. O. (2017). Osoblyvosti perekladu terminiv-slovospoluchen ta skladnykh terminiv (na prykladi tekstiv bankivskykh zvitiv) [Features of the translation of terms-collocations and complex terms (based on banking report texts)] // Lvivskyi filolohichnyi chasopys: naukovyi zhurnal Lvivskoho derzhavnoho universytetu bezpeky zhyttiediialnosti. 2017. Vyp. 1. P. 86–89. [in Ukrainian].

14. Maksimov, S. Ye. (2016). Praktychnyi kurs perekladu (anhliiska ta ukrainska movy). 3-tie vyd. [Practical course of translation (English and Ukrainian languages). 3rd ed.]. Kyiv: Vyd. tsentr KNLU. 176 p. [in Ukrainian].

15. Serial “Blakytna planeta” (1 sezon) ukraiinskoiu onlain. (22.04.2025) UAserial. Retrieved from: https://uaserial.com/the-blue-planet/season-1

16. Serial “Blakytna planeta II” (1 sezon) ukraiinskoiu onlain. (22.04.2025) UAserial. Retrieved from: https://uaserial.top/blue-planet-ii/season-1

Література:

1. Вакуленко М. О. Українська термінологія: комплексний лінгвістичний аналіз. Івано-Франківськ : Фоліант, 2015. 361 с.

2. Д’яков А. С., Кияк Т. Р., Куделько З. Б. Основи термінотворення : Семантичні та соціолінгвістичні аспекти. Київ : Вид. Дім «КМ Academia», 2000. 218 с.

3. Wüster E. Einführung in die allgemeine Terminologielehre und terminologische Lexikographie. 3rd ed. Bonn : Romanistischer Verlag, 1991. 239 S.

4. Wüster E. The road to Infoterm: two reports prepared on behalf of UNESCO. Pullach Isartal: Verlag Dokumentation, 1974. 184 p.

5. Баран І. М. Структурно-семантичні і стилістичні особливості функціонування військової термінології в сучасному англомовному масмедійному дискурсі і засоби їх відтворення українською мовою : кваліфікаційна робота магістра. Київ : Київський національний лінгвістичний університет, 2024. 109 с.

6. Скороходько Е. Ф. Термін у науковому тексті (до створення терміноцентричної теорії наукового дискурсу) : монографія. Київ : Логос, 2006. 99 с.

7. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. 3-тє вид. Вінниця : Нова Книга, 2004. 576 с.

8. Барнич І. І. Поняття «фахова мова» і «термінологія» в німецькій і українській мовах. *Львівський філологічний часопис.* 2018. № 3. С. 9–14.

9. Коваленко А. Я. Загальний курс науково-технічного перекладу : навч. посіб. Київ : Книга, 2001. 320 с.

10. Герасімова О. М. Особливості перекладу термінів (на прикладі прикордонного дискурсу). *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія «Філологія».* 2016. № 22. С. 180–182.

11. Кияк Т. Р. Фахові мови та проблеми термінознавства // Нова філологія: збірник наукових праць. 2007. Вип. 27. С. 203–208. Запоріжжя: ЗНУ.

12. Сучасна українська літературна мова / А. П. Грищенко, Л. І. Мацько, М. Я. Плющ та ін.; за ред. А. П. Грищенка. Київ: Вища школа, 1997. 440 с.

13. Хацер Г. О. Особливості перекладу термінів-словосполучень та складних термінів (на прикладі текстів банківських звітів) // Львівський філологічний часопис: науковий журнал Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. 2017. Вип. 1. С. 86–89.

14. Максімов С. Є. Практичний курс перекладу (англійська та українська мови). 3-тє вид. Київ: Вид. центр КНЛУ, 2016. 176 с.

15. Серіал «Блакитна планета» (1 сезон) українською онлайн. UAserial. URL: https://uaserial.com/the-blue-planet/season-1 (дата звернення: 22.04.2025)

16. Серіал «Блакитна планета II» (1 сезон) українською онлайн. UAserial. URL: https://uaserial.top/blue-planet-ii/season-1 (дата звернення: 22.04.2025)

UDC 811.112.36

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-184-191

Pryma Viktoriia Valentynivna PhD in Germanic Philology, associate professor, associate professor, Foreign Language and Translation Department State University of Trade and Economics, http://orcid.org/0000-0001-7331-9950

Soshko Oksana Hryhorivna PhD in Philology, associate professor, associate professor, Foreign Language and Translation Department State University of Trade and Economics, http://orcid.org/0000-0003-4633-7621

TOURISM DISCOURSE IN CROSS-CULTURAL COMMUNICATION

Abstract. Tourism discourse in cross-cultural communication plays a pivotal role in shaping interactions between tourists and local communities, influencing both the travel experience and the cultural exchange between diverse groups. This discourse encompasses the verbal and non-verbal communication that occurs within the tourism industry, where language, cultural norms, values, and expectations intersect. The global nature of tourism creates a unique space where individuals from various cultural backgrounds engage with each other, often leading to misunderstandings, but also providing opportunities for mutual understanding and respect. This paper explores the dynamics of tourism discourse in cross-cultural communication, examining the challenges posed by language barriers, cultural stereotypes, and differing social customs. It highlights the importance of cultural sensitivity, the impact of technology on communication, and the role of both tourists and host communities in fostering positive exchanges. By analyzing the mechanisms through which tourism discourse is shaped, the study emphasizes the need for effective communication strategies, cultural awareness training, and ethical tourism practices to ensure that tourism becomes a platform for meaningful and respectful cross-cultural interactions.

Tourism discourse plays a significant role in cross-cultural communication by facilitating interaction between individuals from diverse cultural backgrounds. As a global industry, tourism creates a platform for the exchange of ideas, values, and practices, often reflecting the complexities of cultural identity and intercultural dynamics. This paper explores the role of language, narrative, and media in shaping tourism discourse and its influence on cross-cultural communication. By examining the ways in which tourists and host communities interact, the study highlights both the positive and negative aspects of cultural

exchange, including issues of commodification, stereotyping, and cultural appropriation. Additionally, the paper delves into how tourism-related communication strategies, such as promotional content, travel blogs, and social media, contribute to the construction of cultural representations and affect perceptions across borders. Ultimately, the paper seeks to enhance our understanding of the ways in which tourism discourse facilitates or hinders effective cross-cultural communication, providing insights into the challenges and opportunities for intercultural dialogue in a globalized world.

Keywords. Discourse, research in tourism, cross-cultural communication.

Прима Вікторія Валентинівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземної філології та перекладу, Державний торговельно-економічний університет, http://orcid.org/0000-0001-7331-9950

Сошко Оксана Григорівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземної філології та перекладу, Державний торговельно-економічний університет, http://orcid.org/0000-0003-4633-7621

ТУРИСТИЧНИЙ ДИСКУРС У КРОС-КУЛЬТУРНІЙ КОМУНІКАЦІЇ

Анотація. Туристичний дискурс у міжкультурній комунікації відіграє ключову роль у формуванні взаємодії між туристами та місцевими громадами, впливаючи як на досвід подорожі, так і на культурний обмін між різними групами. Цей дискурс охоплює вербальну та невербальну комунікацію, яка відбувається в індустрії туризму, де перетинаються мова, культурні норми, цінності та очікування. Глобальний характер туризму створює унікальний простір, де люди з різним культурним середовищем взаємодіють один з одним, що часто призводить до непорозумінь, але також створює можливості для взаєморозуміння та поваги. Ця стаття досліджує динаміку туристичного дискурсу в міжкультурній комунікації, досліджуючи проблеми, пов'язані з мовними бар'єрами, культурними стереотипами та відмінними соціальними звичаями. Він підкреслює важливість культурної чутливості, вплив технологій на комунікацію та роль як туристів, так і приймаючих громад у сприянні позитивним обмінам. Аналізуючи механізми, за допомогою яких формується туристичний дискурс, дослідження наголошує на необхідності ефективних комунікаційних стратегій, навчання культурної обізнаності та етичних туристичних практик, щоб гарантувати, що туризм стане платформою для значущих і шанобливих міжкультурних взаємодій.

Туристичний дискурс відіграє важливу роль у міжкультурній комунікації, сприяючи взаємодії між людьми з різного культурного середовища. Будучи глобальною індустрією, туризм створює платформу для обміну ідеями, цінностями та практиками, що часто відображає складність культурної ідентичності та міжкультурної динаміки. У цій статті досліджується роль мови, наративу та медіа у формуванні туристичного дискурсу та його вплив на міжкультурну комунікацію. Вивчаючи способи взаємодії між туристами та приймаючими громадами, дослідження висвітлює як позитивні, так і негативні аспекти культурного обміну, включаючи питання комодифікації, стереотипів і культурного присвоєння. Крім того, у статті досліджується, як комунікаційні стратегії, пов'язані з туризмом, такі як рекламний контент, туристичні блоги та соціальні медіа, сприяють створенню культурних уявлень і впливають на сприйняття через кордони. Зрештою, стаття прагне покращити наше розуміння способів, якими туристичний дискурс сприяє або перешкоджає ефективній міжкультурній комунікації, надаючи розуміння проблем і можливостей для міжкультурного діалогу в глобалізованому світі.

Ключові слова. Дискурс, дослідження в туризмі, крос-культурна комунікація.

The study of tourism discourse is an important part of contemporary sociolinguistics, cultural studies, and communication. It encompasses a variety of aspects, including how culture, language, media, and advertising interact in the context of tourism, as well as how tourism practices and experiences are reflected in speech, texts and intertexts.

Linguistic discourse is important and relevant not only from scientifically determined aspects, but also from purely applied motives. Works in this direction are important primarily in order to identify and describe the specific features of the development of a particular speech community, because it is language that is the greatest reflection of the most subtle specifics and changes of a certain social reality.

Analisys of latest research. Tourism discourse is one of the most widespread public discourses of a global nature. Within its framework, the main objects are culture, history, identities and traditions. According to Ukrainian researcher G. S. Sukhumud, the analysis of language, discourse and communication through the prism of tourism allows for a deeper understanding of the connections between language and the identification of a place, tourist and host, as well as to consider the methods of representation of certain tourist destinations and the specifics of the genres of tourist texts [1; С. 20].

Studies of Ukrainian tourism discourse are quite limited and mostly of a linguistic and literary nature. Thus, I. M. Shukalo analyzes the web pages of British and Ukrainian travel companies [2], G. Sukhomud considers approaches to the study of tourist discourse within the framework of linguistic research, in particular through the prism of modern English-speaking scholars [3]. In addition, G. V. Balabanov and V. S. Saichuk assessed the dynamics and structure of dissertations on tourism and recreation in Ukraine during the years of independence, determining the role of geographical research in the scientific understanding of tourism and outlining promising directions for further scientific research [4]. Some scientific works on Ukrainian tourism discourse have also been carried out by the author of this article. Therefore, we can conclude that there are almost no systematic studies of Ukrainian tourism discourse, especially scientific ones.

According to some Ukrainian researchers, discourse is the unity of speech practice (dialogue, polylogue, interaction between its participants) and the context (environment, place) of its deployment, meeting and interaction of its participants - members of a certain linguistic (professional, ideological, creative, confessional, etc.) community. Based on this, “within the framework of discourse analysis, any discourse is both a linguistic and a sociocultural phenomenon.

The **aim** of this article is to explore the role of tourism discourse in cross-cultural communication, with a focus on how it shapes interactions, perceptions, and relationships between tourists and host communities. The article seeks to examine the ways in which language, media, and narratives within the tourism industry contribute to both fostering and hindering intercultural understanding. It aims to identify the challenges posed by cultural misunderstandings, stereotypes, and commodification in tourism, while also highlighting opportunities for promoting more authentic, respectful, and meaningful exchanges across cultures. Through this exploration, the article intends to provide insights into the dynamics of cultural representation in tourism, and to offer recommendations for improving cross-cultural communication in tourism contexts.

In Ukraine, tourism discourse is studied within the framework of various scientific disciplines - linguistics, cultural studies, sociology, as well as in the context of marketing and branding. The main areas that are often considered in domestic research are:

Tourism language and advertising strategies. Research of advertising texts, tourist brochures, tour operator websites, as well as information services offered on tourist platforms. Typical linguistic features of tourist discourse, its functional styles and techniques used to attract tourists are studied.

Tourism narratives. Tourism narratives and their role in the formation of national identity are separately studied, especially in the context of popularizing

Ukrainian culture through tourism products (ecological tourism, cultural and historical tourism, etc.).

Language strategies in the context of intercultural communication. How the language of tourism can serve as a bridge between cultures interacting on tourist routes, and how language strategies can facilitate or, conversely, hinder effective intercultural communication.

Cross-cultural communication in tourism refers to the interactions and exchanges that take place between people from different cultural backgrounds within the context of tourism. This type of communication is crucial because tourism inherently involves the movement of people across cultural boundaries, whether it's tourists traveling to foreign destinations or local communities interacting with international visitors. Effective cross-cultural communication in tourism can enhance the tourist experience, foster mutual understanding, and promote positive relationships between tourists and host communities [6].

There are some key aspects and challenges of cross-cultural communication in tourism. **Understanding cultural norms and values** influences the language. Different cultures have varying social norms, behaviors, and expectations. Tourists and hosts need to be aware of each other's cultural practices to avoid misunderstandings or unintentional offense. For example, in some cultures, direct eye contact is seen as respectful, while in others, it may be considered rude. **Respecting cultural differences** helps people to find common language with other nationalities. Tourists should be educated about the customs and traditions of the destination they are visiting. Similarly, hosts should understand the backgrounds of their visitors to provide a welcoming environment.

Language differences can pose significant challenges to effective communication in tourism. Misunderstandings can occur if tourists don't speak the local language or if service providers are not fluent in the languages of the tourists. This can affect everything from booking a hotel room to ordering food at a restaurant. Many tourism destinations rely on translators or multilingual staff to bridge the language gap. However, sometimes translations can be imperfect, leading to confusion. Using symbols, visual aids, or technology (e.g., translation apps) can help overcome these barriers.

Non-verbal cues such as gestures, facial expressions, and posture can vary significantly across cultures. A gesture that is considered friendly in one culture might be interpreted as offensive in another. For example, the "thumbs up" gesture is positive in many Western countries but may be offensive in some parts of the Middle East and Asia. The concept of personal space also differs by culture. In some cultures, people are comfortable with close physical proximity, while in others, there is a greater need for physical distance in interactions.

Tourists and locals alike may harbor stereotypes or prejudices about each other's cultures. These biases can hinder communication and create negative experiences. For example, a tourist from a particular country may have preconceived notions about the behavior or attitudes of locals based on media portrayals, which may not reflect reality. Providing both tourists and local hosts with cultural sensitivity training can help reduce prejudices, promote tolerance, and create a more inclusive environment for interaction.

Different cultures have different expectations regarding the level and style of service in tourism. For instance, tourists from countries with high customer service standards may find the service in some countries lacking or too informal, while locals may view the service expectations as excessive or overbearing. In some cultures, hospitality is a deeply ingrained social value, and hosts may go out of their way to make tourists feel welcome. However, this might not be the case everywhere, and tourists may need to adjust their expectations to local norms.

Tourists may want to engage with local customs, food, clothing, or art, but it's essential to do so in a respectful manner. Cultural appropriation, where tourists adopt aspects of another culture without proper understanding or respect, can lead to tension between tourists and locals. On the other hand, cultural appreciation involves learning about, respecting, and honoring the practices and traditions of other cultures. This form of interaction can be beneficial for both tourists and local communities, as it fosters understanding and respect.

The growth of digital tools and platforms has changed the way tourists and locals communicate. Online reviews, travel blogs, and social media offer opportunities for cultural exchange, but they can also perpetuate stereotypes or misrepresentations if not carefully managed. Apps like Google Translate and other language-learning tools can help break down language barriers and facilitate communication between tourists and local communities.

Tourism can be a double-edged sword when it comes to cultural identity. While it can help preserve and showcase local traditions, excessive tourism can lead to the commercialization of culture, where practices are altered or "performed" for tourists rather than being genuinely maintained for their cultural significance. Tourists often seek authentic experiences, but this can sometimes create pressure on local communities to present themselves in a way that meets tourist expectations, which can affect the genuine expression of culture.

Indigenous groups and communities often have unique cultural practices and traditions that can be misrepresented or exploited in tourism. Ethical tourism practices emphasize the need to respect the sovereignty and traditions of these groups, ensuring that their culture is shared and represented authentically and respectfully. Cross-cultural communication also intersects with sustainability.

Promoting cultural understanding can lead to more responsible tourism practices, ensuring that tourists engage with cultures in ways that are respectful and beneficial for local communities.

Conclusion. Our article examines a broad interdisciplinary range of research that is often lumped together under the term discourse analysis. Effective cross-cultural communication in tourism is essential for fostering understanding, respect, and positive interactions between people from different cultural backgrounds. It involves more than just overcoming language barriers; it requires an appreciation of cultural differences, awareness of non-verbal cues, and sensitivity to local traditions and customs. Both tourists and hosts must engage with each other in a manner that is mutually respectful and culturally informed. As tourism continues to be a significant global industry, the ability to communicate across cultures will play an increasingly important role in ensuring that tourism remains a force for positive cultural exchange and mutual enrichment.

Among the positive aspects of the globalization of Internet discourse, it is worth highlighting the following: facilitation of communication, access to information, intercultural exchange; among the negative ones, the following: loss of cultural identity, dominance of major cultures, language standardization, uniformity, and increased inequality.

References

1. Bozhko, L.D. (2017). *Tourism scientific discourse: Problems of development*. Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences, 5(20), 120. Retrieved from www.seanewdim.com

2. Shukalo, I.M. (2011). *Movnyi instrumentarii reklamnoho dyskursu brytanskykh ta ukrainskykh turystychnykh kompanii: Kohnityvnyi ta perekladatskyi aspekty* [Electronic resource]. Retrieved from http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Vknlu_mtmk/2011_1/168.pdf

3. Pryma, V.V. (2018). *English guide books as a genre of tourism discourse* [Electronic resource]. Retrieved from http://rgnotes.onu.edu.ua/article/viewFile/73140/68459

4. Pryma, V.V. (2024). *Political and business narratives as philological problems*. Scientific Notes. Series: Philological Sciences, 208, 289–292. https://doi.org/10.32782/2522-4077-2024-208-40

5. Balabanov, G.V., & Saichuk, V.S. (2014). *Trends in the science of tourism in Ukraine* [Electronic resource]. Retrieved from http://geopolitika.crimea.edu/arhiv/2014/tom10-v2/054balab.pdf

6. Prima, V.V. (2015). *Anhlomovnyy putivnyk yak riznovyd turystychnoho dyskursu* [English guidebook as a type of tourism discourse]. *Zapysky z romano-hermans'koyi filolohiyi*, 2, 151–156. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/zrgf_2015_2_22

7. Prima, V.V. (2022). *Turystychnyy dyskurs yak stukturno-determinovanyy vyyav komunikatsiyi u sferi teryzmu* [Tourism discourse as a structurally determined manifestation of communication in the tourism sphere]. *International Science Journal of Education & Linguistics*, 1(3), 37–48. https://doi.org/10.46299/j.isjel.20220103.3

8. Sukhomud, H. (2015). *Tourism discourse and approaches to its analysis*. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriia «Filolohichna», Kyiv, 250–252.

Література:

1. Божко, Л.Д. (2017). Туристичний науковий дискурс: проблеми розвитку. Новий вимір науки та освіти. Humanities and Social Sciences, 5(20), 120. Отримано з www.seanewdim.com

2. Шукало І. М. (2011). Мовний інструментарій рекламного дискурсу британських та українських туристичних компаній: Когнітивний та перекладацькі аспекти [Електронний ресурс]. Отримано з http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Vknlu_mtmk/2011_1/168.pdf

3. Прима, В.В. (2018). Англомовні путівники як жанр туристичного дискурсу [Електронний ресурс]. Отримано з http://rgnotes.onu.edu.ua/article/viewFile/73140/68459

4. Прима, В.В. (2024). Політичні та бізнесові наративи як філологічні проблеми. Наукові записки. Серія: Філологічні науки, 208, 289–292. https://doi.org/10.32782/2522-4077-2024-208-40

5. Балабанов Г.В., Сайчук В.С. (2014). Тенденції розвитку науки про туризм в Україні [Електронний ресурс]. Отримано з http://geopolitika.crimea.edu/arhiv/2014/tom10-v2/054balab.pdf

6. Прима, В.В. (2015). Англомовний путівник як різновид туристичного дискурсу/ О.В. Записки з романо-германської філології, 2, 151–156. Отримано з http://nbuv.gov.ua/UJRN/zrgf_2015_2_22

7. Прима, В.В. (2022). Туристичний дискурс як структурно-детермінований вияв комунікації у сфері туризму / О.В. Міжнародний науковий журнал освіти та лінгвістики, 1(3), 37–48. https://doi.org/10.46299/j.isjel.20220103.3

8. Сухомуд, Г. (2015). Туристичний дискурс та підходи до його аналізу. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна», Київ, 250–252.

UDC 378.013:371.2:4.

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-192-200

Shevelova-Harkusha Natalia PhD in Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the English Language Department for Maritime Officers (abridged programme) of Kherson State Maritime Academy, Kherson, tel. (0552) 49-59-02, https://orcid.org/0000-0002-1440-5098.

LANGUAGE LEARNING AND THE CASE STUDY METHOD. GENERAL GUIDELINES AND RECOMMENDATIONS

Abstract. The case study method has emerged as a valuable tool for enhancing language learning by providing students with authentic and contextualized experiences. This paper examines how case-based approaches facilitate deeper comprehension, critical thinking, and practical language application. By engaging learners in real-world scenarios, case studies improve problem-solving skills, foster interactive communication, and encourage active participation. The study outlines general guidelines for implementing case studies effectively in language instruction, emphasizing the importance of structured frameworks, collaborative engagement, and reflective analysis. Recommendations focus on optimizing case selection, integrating multimedia resources, and adapting tasks to various proficiency levels. The findings highlight the pedagogical advantages of using case studies to bridge the gap between theoretical language knowledge and practical usage, ultimately contributing to a more dynamic and meaningful learning experience. The case study method is a powerful approach to language learning that integrates real-world scenarios to enhance critical thinking, discourse skills, and contextual understanding. This method immerses learners in authentic situations, encouraging problem-solving, role-playing, and interactive discussions that develop both linguistic fluency and analytical reasoning. By focusing on structured tasks, educators can guide students through case introduction, active engagement, application, and reflection, ensuring deeper comprehension and practical language use. Assessment within the case study framework evaluates communication ability, adaptability, and collaborative effectiveness, reinforcing real-world applicability. The article explores how case-based learning optimizes engagement, fostering dynamic student participation and lifelong language acquisition. By integrating guiding questions, interdisciplinary themes, and interactive components, this method transforms language education into a meaningful, skill-building process.

Keywords: Case Study Method, Language Learning, Pedagogical Strategies, Interactive Communication, Problem-Solving in Education, Student Engagement, Critical Thinking.

Шевельова-Гаркуша Наталя Василівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри Англійської мови з підготовки морських фахівців (за скороченою програмою) Херсонської державної морської академії, м. Херсон, тел. (0552) 49-59-02, https://orcid.org/0000-0002-1440-5098.

ВИВЧЕННЯ МОВИ ТА МЕТОД ВИВЧЕННЯ КЕЙСІВ. ЗАГАЛЬНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ТА ВКАЗІВКИ

Анотація. Метод вивчення кейсів став цінним інструментом для покращення вивчення мови, надаючи учням автентичний та контекстуалізований досвід. У цій статті досліджується, як підходи, засновані на кейсах, сприяють глибшому розумінню, критичному мисленню та практичному застосуванню мови. Залучаючи учнів до реальних сценаріїв, кейс-навчання покращує навички вирішення проблем, сприяє інтерактивному спілкуванню та заохочує активну участь курсантів. У дослідженні окреслено загальні рекомендації щодо ефективного впровадження кейс-методу у викладанні мови, підкреслюючи важливість структурованої роботи, спільної участі та рефлексивного аналізу кейсів. Рекомендації зосереджені на оптимізації вибору кейсів, інтеграції мультимедійних ресурсів та адаптації завдань до різних рівнів володіння мовою. Результати дослідження підкреслюють педагогічні переваги використання кейс-методу для подолання розриву між теоретичними знаннями мови та її практичним використанням, що зрештою сприяє більш динамічному та змістовному навчальному процесу. Метод вивчення кейсів – це потужний підхід до вивчення мови, який інтегрує реальні сценарії для покращення критичного мислення, навичок дискурсивності та контекстуального розуміння. Цей метод занурює учнів в автентичні ситуації, заохочуючи до вирішення проблем, рольових ігор та інтерактивних дискусій, що розвивають як лінгвістичну гнучкість, так і аналітичне мислення. Зосереджуючись на структурованих завданнях, викладачі можуть вести учнів через представлення кейсів, прийняття активної участі, застосування та рефлексію, забезпечуючи глибше розуміння та практичне використання мови. Оцінювання в рамках кейс-стаді визначає комунікативні здібності, адаптивність та ефективність співпраці, посилюючи застосування мови у реальному світі. У статті досліджується, як навчання на основі кейсів оптимізує залученість, сприяючи динамічній участі учнів та вивченню мови протягом усього життя. Інтегруючи навідні питання, міждисциплінарні теми та інтерактивні компоненти, цей метод перетворює мовну освіту на змістовний процес розвитку розмовних комунікативних навичок.

Ключові слова: Метод вивчення кейсів, вивчення мови, педагогічні стратегії, інтерактивне спілкування, вирішення проблем в освіті, залучення студентів, критичне мислення.

The formulation of the problem. In language learning, traditional instructional methods often focus on memorization and grammatical structures, lacking real-world applicability. The case study method addresses this gap by immersing students in authentic scenarios that require critical thinking, problem-solving, and applied communication. However, its integration into language education presents challenges related to structure, adaptability, and student engagement.

This study aims to analyze how case-based learning can enhance language acquisition, particularly in developing communicative competence and contextual understanding. The problem lies in determining effective strategies for selecting, structuring, and implementing case studies to maximize their impact on learners' engagement and proficiency.

The relevance of the study of the problem. In the modern educational landscape, effective language acquisition is critical for professional and interpersonal communication. While traditional teaching methods often emphasize grammar and vocabulary memorization, they frequently lack real-world applicability, resulting in challenges when learners apply their knowledge in authentic contexts. The case study method offers a solution by integrating practical scenarios that develop linguistic proficiency and critical thinking skills.

This study is relevant as it addresses the gap between theoretical language knowledge and practical usage, ensuring learners engage actively with authentic communication challenges. The increasing global reliance on contextualized learning approaches highlights the necessity of refining case-based teaching methodologies for greater student engagement, comprehension, and retention. By examining effective implementation strategies, this research contributes to advancing pedagogical practices in language instruction, fostering more dynamic and applicable learning experiences.

Analysis of recent researches and publications. The problem of using case-technologies has been examined by many scientists: Louis Barnes, John Boehrer, David Dunne, Lynn Laurence, David Schodt, Ann Velenchik, and others. Notwithstanding the contribution made by native and foreign scientists in the solution of the issues related to the use of the case-technologies, there are still some contradictions in the use of case-technologies in teaching future deck officers to communicate in English [1].

Recent research on Maritime English education highlights the growing importance of case-based learning and standardized communication phrases in maritime training. Here are some key findings from recent publications:

1. Trends in Maritime English Research. A 40-year bibliometric analysis of Maritime English research identifies key themes such as Maritime English education and communication strategies. Studies emphasize the role of quantitative analysis in evaluating language proficiency and communication effectiveness.

2. Case Studies in Maritime English Lessons. Research suggests that case studies enhance situational awareness and problem-solving skills in maritime communication. The use of Standard Marine Communication Phrases (SMCP) in case-based learning improves clarity and safety in ship-to-shore interactions [4].

3. Practical Applications and Future Directions. Integration of real-life scenarios in Maritime English lessons improves professional readiness. Role-playing and simulations are recommended for training maritime personnel in effective communication. Multilingual crew challenges highlight the need for structured language training to prevent miscommunication.

4. Case Study Research in Applied Linguistics. A study by Patricia Duff explores how case studies provide a nuanced understanding of second language acquisition, teacher development, and multilingualism. Research emphasizes the role of qualitative case studies in analyzing learners' linguistic identities and developmental pathways [3].

The purpose of the article is to analyze the role of case studies in enhancing Maritime English comprehension and usage; to assess the impact of case-based learning on the development of critical thinking and problem-solving skills in maritime communication; to identify the benefits of real-life scenarios in improving accuracy, fluency, and confidence in professional dialogue; to explore students' engagement with case studies as a tool for interactive and experiential learning; to provide recommendations for optimizing Maritime English teaching methodologies using case-based approaches.

Main material presentation. The case study method has gained recognition as an effective strategy for improving language learning through real-world application, critical thinking, and active engagement. This section explores the core aspects of case-based learning, its advantages, and its implementation in Maritime English instruction and broader language acquisition contexts [2].

Theoretical Foundations of Case-Based Learning. Experiential Learning Theory (Kolb, 1984) emphasizes learning through experience,

aligning with the case study approach where students engage with realistic scenarios. Communicative Language Teaching (CLT) supports case studies as a means to enhance practical language use, focusing on interaction and problem-solving rather than rote memorization. Cognitive Load Theory (Sweller, 1998) highlights the importance of structured learning materials, suggesting that well-designed case studies help students process information efficiently [7].

Case Studies in Maritime English Education. Contextualized learning and Case studies simulate real-world maritime communication, improving students' ability to respond to operational situations. It encourages the use of standard maritime terminology and structured dialogue. It also enhances decision-making and problem solving skills and trains students to assess situations critically and apply linguistic knowledge effectively. Case-based exercises foster teamwork and interaction, mirroring real-world maritime settings [5].

General Guidelines for Implementing Case Studies in Language Learning.

1. Case Selection. A teather must ensure that scenarios are relevant to students' learning goals and linguistic challenges. They must be relevant to learning objectives and align with linguistic goals, such as vocabulary expansion, grammar structures, or cultural context. As for authenticity, it’s better to use real-world scenarios or adapted cases that reflect natural language use. Selected cases must be thought-provoking, relatable, and encourage discussion.

As for the complexity level, a teacher should adapt cases to match learners’ proficiency levels, ensuring accessibility while promoting growth. *Interdisciplinary approach* helps to incorporate cases that connect language learning with other subjects, like history, business, or social studies. It’s possible to explore *cross-cultural perspectives*, comparing linguistic and cultural nuances across regions. A teacher can promote specific language functions, such as persuasion, description, negotiation, or storytelling. *Project-based case studies* are able to promote deeper learning through real-world tasks [1].

The cases can also be authentic or simulated. Authentic cases use real-life language situations, while simulated ones are adapted for educational purposes. They can be historical or contemporary. In this way it helps learners to connect past cultural language evolution with modern usage. General and specialized cases can focus on everyday conversational language or domain-specific terminology (e.g., business, maritime, legal language, etc.).

Scaffolding strategies, such as glossaries or guided discussions, can also be provided for accessibility. It’s necessary to use *gradual case progression*, moving from simple dialogues to complex problem-solving scenarios [3].

2. Structured Tasks. A tutor must provide guiding questions and expected outcomes to enhance learning effectiveness. Here are the following guidelines for teachers (Table 1):

Table 1.

Guidelines for Case-Study Implementation

Stage	Guidelines for Implementation
1. Case Introduction & Contextualization	- present the case background (historical, cultural, or thematic relevance); - define learning objectives (grammar focus, vocabulary expansion, discourse analysis); - ensure students understand the key challenges within the case scenario.
2. Pre-Case Preparation	- provide guiding questions for reflection before engaging with the case; - introduce essential vocabulary and concepts to facilitate comprehension; - assign roles or perspectives to encourage critical analysis and discussion.
3. Case Engagement & Active Analysis	- read, listen, or watch case material in stages, allowing for gradual comprehension; - encourage collaborative discussion to explore different viewpoints; - implement structured tasks such as summarizing, debating, or role-playing case aspects.
4. Application & Language Production	- have learners apply insights from the case to real-life or simulated situations; - assign writing tasks (essays, reports, summaries) that connect language learning to case-based conclusions; - use interactive activities (problem-solving exercises, presentations, storytelling).
5). Reflection & Evaluation	- facilitate a debrief discussion focusing on language development and thematic understanding; - ask learners to critically assess their use of vocabulary and expressions within the case; - provide feedback and revisions, encouraging iterative improvement in linguistic fluency.

3. Interactive Components. A teacher should encourage discussion, role-playing, and real-time problem-solving tasks. Here are the following guidelines for teachers:

1). Encouraging Discussion: - use open-ended questions to stimulate debate and deeper analysis. Integrate peer feedback sessions to refine language use: - apply Socratic questioning to guide learners toward insightful conclusions.

2). Role-Playing Activities: - assign roles relevant to the case, fostering authentic language practice: - simulate real-world interactions, such as interviews or negotiations: - adapt roles based on proficiency level, ensuring accessibility and engagement [2].

3). Real-Time Problem-Solving Tasks: - introduce scenarios requiring collaborative decision-making; - use time-constrained exercises to promote quick thinking and fluency; - provide alternative solutions, challenging students to explore multiple perspectives [6]

4. Assessment Criteria. Developped metrics should be compiled to evaluate students' application of language skills within case-based exercises. Here is the example of the assessment criteria (Table 2):

Table 2.

Assessment Criteria for Case-Based Language Learning

Criterion	Description	Evaluation Methods
Language Proficiency	Use of correct grammar, vocabulary, and structure.	Oral presentations, written summaries, role-plays.
Critical Thinking	Ability to analyze and apply case study insights.	Group discussions, problem-solving exercises.
Engagement & Participation	Active involvement in discussions and role-playing.	Observational feedback, peer assessment.
Creativity & Adaptability	Innovative use of language and problem-solving strategies.	Scenario-based tasks, alternative solutions.
Collaboration & Communication	Effectiveness in expressing ideas and working with peers.	Group projects, dialogue exercises.

A case study should be based on the description of a particular situation or conflict-arousing issue to which students can relate. Teachers can use ready-made cases studies that are included in some coursebook packs and found on reputable Internet sites, or they can write their own cases. Teachers can create original cases based on current affairs or on topics contained in the coursebook [5].

Here are some advantages and challenges of using case studies to support language learning (Table 3):

Table 3.

advantages and challenges of using case studies

Advantages	Challenges
- Task-based learning can be implemented, and language is used to communicate; - Language skills are used in combination with other skills (e.g., business, interpersonal, and problem-solving skills); - Integration of various language skills is possible; - Different media can be included; - Some cases can incorporate role plays; - Students may generate their own cases.	- Teachers must find case studies that are suitable for their learners regarding content, complexity, and linguistic level, or they must write the case studies themselves; - Reading and analyzing longer case studies can be time-consuming; - Assessment criteria need to be carefully.

Recommendations for Optimizing Case-Based Language Learning. Using multimedia support a teacher can incorporate videos, simulations, and authentic maritime communication recordings. Adapting cases to proficiency levels, a tutor can adjust complexity based on students' linguistic competence. He should also promote self-reflection of the students and encourage learners to analyze their own responses and decision-making processes. Integrating cross-disciplinary learning can help to combine linguistic training with technical maritime knowledge for holistic education [2].

Conclusions. Case-based language learning is a powerful educational approach that enhances linguistic proficiency, critical thinking, and real-world application. To maximize its effectiveness, educators should integrate structured methodologies, interactive components, and student-centered engagement strategies.

Implementing case-based learning effectively requires careful case selection, interactive teaching methods, structured guidance, and thoughtful assessment. By focusing on student engagement, critical thinking, and real-world applications, educators can create an immersive environment that fosters deep linguistic proficiency.

The integration of guiding questions, discussion-based activities, and reflective learning helps learners develop fluency, confidence, and analytical skills. Additionally, progressive challenges and interdisciplinary connections ensure that case studies remain dynamic and relevant to various learning contexts.

Evaluating language use should go beyond grammar and vocabulary, incorporating fluency, coherence, and cultural appropriateness. Both qualitative and quantitative assessments are needed to measure analytical depth and communication skills. Iterative feedback refines learners' language use by

focusing on areas for growth. Peer and self-assessment promote reflection, helping learners actively engage in skill enhancement.

Different learners require customized assessment approaches based on proficiency level and learning objectives. Flexible rubrics allow for personalized evaluation, ensuring both accuracy and creativity in language use.

By applying these recommendations, teachers can make case-based learning not just an instructional tool, but a transformative approach, equipping students with the skills necessary for effective communication in diverse situations.

References:

1. Boehrer, J. and M. Linsky. Teaching with Cases: Learning to Question. New Directions for Teaching and Learning, no. 42. San Francisco: Jossey-Bass, 1990. – P.41-57.

2. Bonney K.M. Case study teaching method improves student performance and perceptions of learning gains. – Journal of Microbiology & Biology Education 16 (1), 2015: 21-28.

3. Calhoun, J, Rowney, R, Eng, E, Hoffman, Y. Competency mapping and analysis for public health preparedness training initiatives. Public Health Reports. 2005; 120(suppl): 91-99.

4. Davis, C., and E. Wilcock. 2003. Teaching materials using case studies. University of Liverpool: UK Centre for Materials Education. Available at: http://www. materials.ac.uk/ guides/casestudies.asp

5. Goodman V. A brief overview of qualitative research. Available at: https://www. sciencedirect.com/topics/computer-science/case-study.

6. Hoogveld, A, Pass, F, Jochems, W. 2005. Training higher education teachers for instructional design of competency – based education: product – oriented vs. process – oriented worked examples. Teaching and Teacher Education. 2005; 21(pt 3): P. 287-297.

7. Velenchik, A. Teaching with the Case Method. Available at: http://serc.carleton.edu/ econ/cases/index.html.

Література:

1. Boehrer, J. and M. Linsky. Teaching with Cases: Learning to Question. New Directions for Teaching and Learning, no. 42. San Francisco: Jossey-Bass, 1990. – P.41-57.

2. Bonney K.M. Case study teaching method improves student performance and perceptions of learning gains. – Journal of Microbiology & Biology Education 16 (1), 2015: 21-28.

3. Calhoun, J, Rowney, R, Eng, E, Hoffman, Y. Competency mapping and analysis for public health preparedness training initiatives. Public Health Reports. 2005; 120(suppl): 91-99.

4. Davis, C., and E. Wilcock. 2003. Teaching materials using case studies. University of Liverpool: UK Centre for Materials Education. Available at: http://www. materials.ac.uk/guides/casestudies.asp

5. Goodman V. A brief overview of qualitative research. Available at: https:// www.sciencedirect.com/topics/computer-science/case-study.

6. Hoogveld, A, Pass, F, Jochems, W. 2005. Training higher education teachers for instructional design of competency – based education: product – oriented vs. process – oriented worked examples. Teaching and Teacher Education. 2005; 21(pt 3): P. 287-297.

7. Velenchik, A. Teaching with the Case Method. Available at: http://serc.carleton. edu/econ/cases/index.html.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) № 4(34)2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 821.161.2

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-201-218

Авксентьєва Галина Андріївна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри, завідувач кафедри української та зарубіжної літератур, Державний заклад "Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського", http://orcid.org//0000-0001-7767-540X.

УКРАЇНСЬКА ЛІТЕРАТУРА ПІД ЧАС ВІЙНИ: НОВІ ГОЛОСИ ТА ТЕМИ

Анотація. Стаття присвячена дослідженню трансформаційних процесів в українській літературі в умовах повномасштабної війни, розв'язаної російською федерацією у 2022 році. Аналізується поява нових літературних голосів, що репрезентують досвід покоління, сформованого під впливом війни: військових, волонтерів, переселенців, цивільних авторів. Особливу увагу приділено феномену літератури як простору осмислення, документування та переосмислення травматичного досвіду, що стає способом збереження людяності та суб'єктності в умовах руйнування звичного світу та радикальної зміни життєвих орієнтирів.

У центрі дослідження – тематичні та жанрові зрушення в сучасній українській прозі та поезії, що відбулися під впливом війни. Відзначено зростання інтересу до фронтової лірики, щоденникової прози, автофікції, документального письма та репортажної оповіді. Спостерігається посилення епічного виміру в романах, новелах, художньо-документальних текстах, які фіксують як безпосередній досвід бойових дій, так і повсякденне життя в тилу, фрагментоване війною. Також аналізуються ключові наративи сучасної літератури: спротиву, травми, втрати, гідності, пам'яті, свідчення, а також пошуки нової мови для опису реальності, що постійно змінюється.

Особлива увага приділяється авторам, які вперше долучилися до літературного процесу внаслідок війни. Їхня творчість формує нові сенсові горизонти, надає голосу тим, хто раніше залишався поза межами публічного мовлення. Література виступає потужним інструментом культурного спротиву, етичного осмислення реальності, формування національної пам'яті та духовного опору агресії. У таких умовах слово стає не лише засобом художнього вираження, а й формою дії, свідченням стійкості української ідентичності та засобом утвердження гідності.

Ключові слова: українська література, війна, нові голоси, література спротиву, свідчення, травма, сучасні автори.

Avksentieva Halyna Andriivna Candidate of Science in Philology, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Ukrainian and Foreign Literatures South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, http://orcid.org//0000-0001-7767-540X**.**

UKRAINIAN LITERATURE DURING THE WAR: NEW VOICES AND THEMES

Abstract. The article is dedicated to the study of transformative processes in Ukrainian literature in the context of the full-scale war initiated by the Russian Federation in 2022. It analyzes the emergence of new literary voices that represent the experiences of a generation shaped by the war: soldiers, volunteers, displaced persons, and civilian authors. Special attention is given to the phenomenon of literature as a space for reflection, documentation, and rethinking of traumatic experiences, which becomes a means of preserving humanity and subjectivity in the face of the destruction of the familiar world and radical changes in life priorities.

The research focuses on thematic and genre shifts in contemporary Ukrainian prose and poetry that occurred under the influence of the war. It highlights the growing interest in front-line lyricism, diary prose, autofiction, documentary writing, and reportage narratives. The epic dimension has increased in novels, short stories, and artistic-documentary texts, which capture both the direct experience of combat actions and everyday life in the rear, fragmented by the war. The article also analyzes key narratives in contemporary literature: resistance, trauma, loss, dignity, memory, testimony, as well as the search for a new language to describe the constantly changing reality.

Particular attention is paid to authors who have joined the literary process for the first time as a result of the war. Their work forms new semantic horizons, giving voice to those who were previously outside of public discourse. Literature serves as a powerful tool for cultural resistance, ethical reflection on reality, the formation of national memory, and spiritual opposition to aggression. In such conditions, words become not only a means of artistic expression but also a form of action, a testimony of the resilience of Ukrainian identity, and a means of asserting dignity.

Keywords: Ukrainian literature, war, new voices, literature of resistance, testimony, trauma, contemporary authors.

Постановка проблеми. Сучасна українська література переживає новий етап розвитку, спричинений драматичними подіями російсько-української війни. Повномасштабне вторгнення Росії у 2022 році призвело

до посиленого оновлення наративів, появи нових авторів та форм художнього висловлювання. Сьогодні література виконує не лише естетичну, а й соціальну, терапевтичну й історико-документальну функції. Вона стала майданчиком для осмислення досвіду війни, внутрішньої трансформації та національної ідентичності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема української воєнної літератури розглядається в працях літературознавців та культурологів, зокрема: Тетяни Трофименко, Віри Агєєвої, Тамари Гундорової, Володимира Даниленка, Олега Коцарева. Однак тема «нових голосів» — авторів, які дебютували або утвердилися у період війни — ще недостатньо досліджена в сучасному науковому дискурсі. Актуальним залишається аналіз цих голосів не лише як художнього феномену, а й як соціокультурного явища.

Мета статті. Метою статті є виявлення та всебічний аналіз новітніх тенденцій у розвитку української літератури в умовах повномасштабної війни, зокрема представлення нових авторів, які активно впливають на формування сучасного літературного дискурсу, а також дослідження особливостей їхньої творчості в контексті поточних історико-культурних трансформацій. Якщо впродовж періоду АТО/ООС українська література лише поступово починала формувати власний канон (зокрема у працях В. Крапивіної, Н. Шматко, С. Степаненко та ін.), то після початку широкомасштабної агресії Російської Федерації спостерігається інтенсивне зростання корпусу художніх текстів, присвячених тематиці війни. У межах дослідження передбачається аналіз сучасних художніх практик, що засвідчують трансформацію української літератури у воєнний час, а також виявлення авторських голосів, які відіграють ключову роль у формуванні нового літературного канону доби війни.

Проблемне поле дослідження. Яку роль відіграє література в умовах війни як форма реакції на травматичний досвід, свідчення, документ, спосіб особистісної та колективної пам'яті, метод супротиву.

Завдання дослідження:

- проаналізувати нові тексти, написані під час війни;
- виокремити нові авторські імена та охарактеризувати їхній внесок у літературний дискурс;
- дослідити основні теми сучасної воєнної літератури;
- визначити роль літератури у формуванні культурної пам'яті під час війни.

Методи дослідження:

- порівняльний аналіз;
- історико-культурний підхід;

- аналіз художнього тексту;
- елементи наративного аналізу.

Війна як граничний досвід людини завжди знаходила своє відображення в українській літературі. Історичні потрясіння XX – початку XXI століть сформували потужний корпус творів, які не лише фіксували події, а й осмислювали їх на рівні індивідуального та національного досвіду.{11}

Література періоду Другої світової війни представлена творами як радянської парадигми, так і еміграційного середовища. У радянській Україні переважали ідеологічно вивірені тексти, що оспівували героїзм Червоної армії (О. Гончар, М. Бажан, Л. Первомайський). Зокрема, роман Олеся Гончара «Прапороносці» став одним із канонічних зразків «великої епопеї про перемогу». У той самий час українські письменники в еміграції, як-от Улас Самчук, зверталися до теми війни через призму національного визвольного руху, репресій та трагедій цивільного населення.

Війна в Афганістані (1979–1989) також залишила свій відбиток у літературному дискурсі. Проте ця тема довгий час залишалася напівзабороненою або ж оточеною офіційною риторикою. Лише з 1990-х років з'являються художні свідчення на основі реального досвіду воїнів-«афганців». У цьому контексті варто згадати твори Юрія Щербака, Віктора Пелевіна, а також численні спогади, що вийшли у формі мемуарів або документальних новел.

Антитерористична операція (АТО), що розпочалася у 2014 році, започаткувала нову хвилю воєнної літератури. Її особливістю стала документальність, емоційна відвертість, а також спроба переосмислення національної ідентичності через призму воєнного досвіду. З'являються твори авторів, які самі брали участь у бойових діях — Борис Гуменюк («Вірші з війни»), Сергій Жадан («Інтернат»), Артем Чех («Точка нуль»), Валерій Ананьєв («Сліди на дорозі»). Література АТО стала платформою для формування нового патріотичного наративу, який значно відрізняється від попередніх етапів. {1, 7, 9}

Таким чином, на кожному етапі історії українська воєнна література фіксувала трансформації національного досвіду, змінюючи як тематику, так і жанрову палітру. Цей пласт літератури став передумовою до формування нової хвилі творчості у зв'язку з повномасштабною війною, що розпочалась у 2022 році. Починаючи з 2014 року, в українській літературі формується новий тематичний пласт, пов'язаний із військовим конфліктом на сході України, який від початку був не лише збройним протистоянням, а й інформаційною, культурною, ідентичною війною. Цей процес значно активізувався після повномасштабного вторгнення Російської Федерації в Україну 24 лютого 2022 року. Війна вийшла за межі регіонального конфлікту,

перетворившись на всеохопне національне випробування — екзистенційну загрозу для держави, суспільства та культури. Це зумовило потужну реакцію українського літературного середовища: творення нових текстів, розширення тематики, зміна форми й тональності письма.

Сучасна воєнна література охоплює широке коло авторів — як професійних письменників, так і нових голосів, які раніше не були дотичними до літературного процесу, але пережившими граничні події війни, почали фіксувати свій досвід у слові. Унікальність цього явища полягає в тому, що на очах формуються нові літературні школи, у яких традиційна художня проза поєднується з автодокументалістикою — фронтовими щоденниками, листами, соціальними мережами, публіцистичними есе, репортажами. Таким чином, формується гібридний тип письма, де художнє і документальне співіснують у єдиному текстовому просторі.

Науковці сьогодні застосовують різноманітні підходи до вивчення літератури під час війни, що дозволяє осмислювати цю творчість з міждисциплінарної перспективи.

Літературознавчий підхід зосереджується на аналізі жанрово-стилістичних особливостей текстів. Окрему увагу приділяють метафориці війни, трансформації наративної структури, використанню елементів символізму, а також глибинній психологізації персонажів. Часто автори вдаються до прийомів внутрішнього монологу, фрагментарного письма, рваного ритму — що відображає як внутрішній стан героя, так і травматичну дійсність.

Культурологічний підхід розглядає воєнну літературу як відображення ширших культурних процесів. Війна — не лише об’єкт рефлексії, а й чинник формування нової національної ідентичності. Письменники виступають у ролі культурних агентів, а їхні тексти — як репрезентації нових ціннісних орієнтирів, героїчного міфу та наративу спротиву.

Соціогуманітарний підхід дозволяє аналізувати воєнну літературу як соціальний феномен, що впливає на колективну пам’ять, ідентичність, громадянську активність. Значна частина текстів слугує інструментом формування громадської думки, критичного мислення, національного єднання. У цьому контексті важливими є також теми втрати, вигнання, переселення, волонтерства та повсякденного життя в умовах війни.

Психоаналітичний і терапевтичний підходи розглядають текст як форму внутрішньої роботи автора з травматичним досвідом. У воєнній літературі спостерігається високий рівень емоційної напруги, болісні описи втрат, рефлексія над смертю, провиною, страхом. У текстах виявляються елементи катарсису — як для самого автора, так і для читача. Це робить літературу важливим чинником психосоціальної підтримки.

Інтермедійний підхід відкриває можливість аналізувати сучасну воєнну літературу в контексті взаємодії з іншими видами мистецтва — кіно,

театром, музикою, фотографією. Багато авторів, зокрема молодого покоління, працюють у межах мультимедійних проєктів, публікують тексти у форматі інстаграм-есеїв, відеопоезії, графічних новел, що вимагає нових аналітичних інструментів.

Таким чином, сучасна українська література, створена в умовах війни, постає як багатовимірне явище, що не лише фіксує досвід покоління, а й формує нову естетику опору. Її вивчення потребує поєднання методів філології, культурології, психології, медіааналізу, що забезпечує глибше і повніше осмислення як самої війни, так і внутрішнього світу людини в її контексті. {1}

Повномасштабна війна в Україні стала серйозним викликом не лише для політичної й економічної системи держави, але й для національного культурного простору. Літературний процес, з одного боку, зазнав значних потрясінь, а з іншого — продемонстрував здатність до адаптації, мобілізації й оновлення.

Видавничий сектор був одним із перших, хто відчув на собі наслідки війни. Через знищення типографій, складських приміщень, перебої з логістикою та евакуацію видавців, значна частина проєктів була заморожена або перенесена. Проте вже у 2023 році спостерігалося відновлення видавничої активності. Зокрема, видавництва переорієнтовуються на тематику війни, випускають мемуари військових, волонтерські щоденники, поетичні збірки, есеїстику. Зростає інтерес до перекладів української літератури за кордоном, що стимулює її популяризацію у світі.

Доступ до літератури також зазнав трансформацій. В умовах часткової або повної відсутності фізичних бібліотек, книжкових магазинів та безпечного простору для читання, суттєво зростає роль цифрових платформ, онлайн-бібліотек, мобільних застосунків для читання. Проєкти як «Слухай», «Yakaboo», «ЛітРес» та інші надають безкоштовний або пільговий доступ до книг для військових, переселенців, освітян. Популярними стали також аудіокниги та подкасти, що дозволяють сприймати літературу у зручному форматі.

Зміна читацьких практик зумовлена потребою у текстах, що відповідають на запити часу: розповідають правду про війну, формують емоційну витривалість, дають змогу пережити спільний досвід. Читач шукає не лише розвагу, а й підтримку, розуміння, моральну орієнтацію. Зростає попит на нон-фікшн, військову прозу, мотиваційні історії, тексти з глибоким особистісним забарвленням. Особливу роль у цьому процесі відіграє соціальна мережа як нова форма літературної комунікації.

Література як соціокультурне явище в умовах війни виходить за межі традиційного розуміння художнього тексту. Вона стає актом громадянської

позиції, елементом інформаційного опору, засобом консолідації суспільства. Письменники — це не лише творці художніх світів, а й лідери думок, рупори колективного досвіду, посередники між реальністю та її осмисленням. Література виконує роль культурного фронту, що протистоїть спробам знищення української ідентичності.

У цьому сенсі сучасна українська література є не лише художньою практикою, а й дієвим соціокультурним механізмом — платформою для збереження пам'яті, формування спільноти, підтримки психологічної стійкості та сприяння культурній дипломатії на міжнародному рівні.

Сучасна українська воєнна література вирізняється не лише тематичним наповненням, а й появою нового покоління авторів, які в умовах війни стали голосами свого часу. Ці письменники не обов'язково мають філологічну освіту чи літературний досвід, однак їхні тексти вражають автентичністю, глибиною переживань і правдивістю зображення війни. Вони репрезентують новий тип літературного героя — свідка, учасника, аналітика, що творить текст у реальному часі.

Письменники-військові — це учасники бойових дій, які через поезію чи прозу осмислюють досвід фронту, побратимства, втрати. Їхнє письмо часто має документальний характер і водночас — вражає художньою силою. Збірка Бориса Гуменюка «Вірші з війни» стала одним із перших зразків поезії нової війни, де кожне слово — як уламок реального досвіду. Артем Чех, який воював на сході України, у творі «Точка нуль» поєднав щоденникову нарацію з філософським осмисленням того, як війна змінює людину. Валерій Ананьєв у «Слідах на дорозі» створює своєрідний роман-документ про шлях піхотинця — від окопу до самопізнання. {15}

Волонтери, які стали посередниками між фронтом і тилом, також долучилися до літературного процесу. Їхнє бачення доповнює картину війни з боку гуманітарного фронту: евакуація, допомога, зневіра і надія. Наприклад, у прозі Наталки Маринчак відчувається глибока емпатія до людських доль, а Лариса Денисенко, юристка, волонтерка, письменниця, у своїх текстах поєднує правозахисний і гуманітарний дискурси, фокусуючись на темі жінки у війні, захисту прав людини, внутрішньої сили.

Журналісти займають окреме місце серед нових авторів. Їхні репортажі та документальні нариси поступово переростають у глибокі художні тексти. Олександр Михед у книзі «Я змішаю твою кров із вугіллям» створює хроніку перших місяців великої війни, де поєднуються свідчення очевидців, глибокий аналіз і рефлексія. Тексти Наталі Гуменюк, Андрія Бондаренка та інших журналістів трансформуються в літературу фактів, що водночас має сильне емоційне навантаження.

Сучасні автори часто публікуються у нових форматах — це блоги, соцмережі, електронні книжки, відеопоезія. Така демократизація літературного простору дозволяє почути голос кожного, хто має що сказати. Завдяки цьому війна осмислюється не лише крізь призму героїзму чи трагізму, а й через побутові деталі, особисті історії, щирі сповіді.

Багато з цих авторів здобули читацьке визнання, потрапили до коротких списків премій, були перекладені іноземними мовами. Це свідчить про потребу суспільства в нових формах вираження і про актуальність безпосереднього досвіду як джерела художнього змісту. Нові голоси воєнного часу — це не лише свідчення трагедії й мужності, а й творення живої літератури, яка водночас документує, лікує і формує пам'ять нації.{12}

З початком війни в Україні літературний процес зазнав глибоких трансформацій. Війна не лише змінила тематику й жанрову палітру українських творів, а й стала точкою оновлення літературної мови, стилістики, наративних форм. У центрі уваги опинилися трагедії цивільного населення, досвід військових, втрати, спротив, надія та пам'ять. Слово в цих умовах перестає бути лише художнім інструментом — воно стає свідком, свідченням і зброєю, фіксує драматизм буття й моральні дилеми сучасності.

Війна змусила українську літературу звернутися до граничних станів людського існування, осмислення втрат, насильства, зміненої реальності, а також до переосмислення ідентичності та національного обов'язку. Письменники нового часу активно виходять за межі традиційних жанрів, експериментують з формою, поєднують документальність з художністю, створюючи гібридні літературні структури — репортажну прозу, фронтові щоденники, поезію спротиву.

Особливої уваги заслуговують нові голоси української літератури, які вийшли на передній план саме у зв'язку з війною. Їхні твори відображають не лише зовнішню драму подій, а й внутрішню трансформацію людини, національної свідомості, уявлень про обов'язок, гідність і свободу. Серед таких авторів варто виділити Сергія Жадана, Олену Стяжкіну та Бориса Гуменюка— представників різних регіонів, професій, літературних естетик, але об'єднаних спільною метою: говорити правду про війну і людину в ній.

Сучасна українська література під час війни є не лише художнім процесом, а й соціокультурним явищем великого масштабу. Це література, що формує пам'ять, консолідує спільноту, передає правду світу — і водночас не втрачає сили художнього слова, здатного лікувати, зцілювати і надихати.{13}

Однією з ключових постатей сучасної української літератури, особливо в умовах війни, є Сергій Жадан — поет, прозаїк, перекладач,

громадський діяч, лауреат численних літературних премій, а також активний волонтер і голос Сходу України. Його творчість і публічна діяльність стали символами опору, гуманізму та культурної стійкості на тлі воєнної агресії.

Біографічний контекст відіграє важливу роль у формуванні творчого світогляду Жадана. Народжений у Луганській області (м. Старобільськ, 1974), він став хронікером і свідком долі Донбасу — регіону, що опинився в епіцентрі війни. Саме близькість до теми ідентичності, локального досвіду та соціальних трансформацій вирізняє його тексти з-поміж інших. Від початку війни на Сході у 2014 році і до повномасштабного вторгнення 2022 року Сергій Жадан активно волонтерить, виступає на підтримку армії, поранених, шкіл і лікарень Харкова та прифронтових міст, а також бере участь у культурних подіях і благодійних концертах.

Тематика його творів, написаних у воєнний час, зокрема роману «Інтернат» (2017), поетичних збірок «Тамплієри» (2016), «Список кораблів» (2022), стосується не лише війни як бойових дій, а й війни як стану людської душі. У романі «Інтернат» Жадан через образ головного героя — цивільного вчителя Паші — показує моральну складність війни, розмитість меж між «своїми» і «чужими», глибину внутрішнього конфлікту та спробу зберегти людяність.

У його поезії війни відчувається синтез ліризму й суворої реальності, побутових деталей і філософських роздумів. Його тексти резонують із почуттями багатьох українців, стаючи голосом покоління, що переживає втрату, страх, надію і гідність. Особливу увагу привертає здатність Жадана зберігати гуманістичний тон, уникаючи риторики ненависті, натомість підкреслюючи важливість солідарності, довіри, духовної єдності.{4}

Варто також зазначити суспільну роль Сергія Жадана як культурного комунікатора. Його тексти активно перекладаються, він бере участь у міжнародних культурних форумах, що посилює голос української літератури на глобальному рівні. Він також є символом інтеграції літературного мистецтва з громадянською активністю, що актуалізує поняття «письменника у війні» як активного учасника суспільного процесу. Його творчість формує нову етику української літератури в умовах війни: вона не лише говорить про війну, а й активно взаємодіє з суспільством, змінює колективну свідомість, зберігає й утверджує людяність{7}

У контексті сучасної української літератури, що формується в умовах війни, помітною постаттю є Олена Стяжкіна — письменниця, історикиня, докторка історичних наук, чия творчість набуває особливого звучання на тлі воєнних подій. Її тексти поєднують глибоку інтелектуальність, гуманістичну чутливість та ідентифікацію з українським досвідом Донбасу.

Народжена в Донецьку (1968 р.), письменниця тривалий час писала російською мовою, працюючи у науковому та журналістському середовищі. Однак з початком війни на Донбасі у 2014 році вона, як і багато інших, була змушена залишити рідне місто й переїхати до Києва. Цей факт став переломним як у її житті, так і в творчості: вона переходить на українську мову письма, чітко окреслюючи свою громадянську й культурну позицію. Письменниця неодноразово підкреслювала, що цей перехід був не просто лінгвістичним, а екзистенційним вибором на користь ідентичності, відповідальності, свідомого національного вибору.{2}

Серед найвизначніших її творів останнього періоду — роман «Стигма» (2021), у якому через історію жінки-переселенки авторка розгортає складну драму внутрішнього болю, пошуку дому та гідності. Центральною темою є вимушене переміщення, травма, зрада, пам'ять, війна як розрив у звичному світогляді. Стяжкіна відмовляється від прямолінійного патріотизму, натомість занурює читача у психологію людини, яка змушена будувати нову ідентичність на уламках минулого.

Її твори часто мають есеїстичний характер, де емоційна чесність поєднується з глибокими історичними та культурними рефлексіями. Особливе місце посідає мотив відмови від мовчання — Стяжкіна пише про необхідність свідчити, зберігати правду, чинити опір не лише зброєю, а й словом. Крім художньої літератури, авторка активно виступає з публіцистикою, бере участь у культурних форумах, презентує Україну на міжнародній арені. Її особистий досвід втрати дому, переосмислення Донбасу, трансформації ідентичності — це частина ширшої картини української культури в умовах екзистенційної загрози.

Олена Стяжкіна — приклад інтелектуальної письменниці, яка в умовах війни трансформує і себе, і свою літературу, створюючи потужний пласт рефлексії над українським буттям, пам'яттю, мовою, травмою та гідністю. {8}

Серед нових голосів української воєнної літератури особливе місце займає Борис Гуменюк — поет, прозаїк, публіцист, громадський діяч, який поєднує творчу діяльність із безпосередньою участю у війні. Його постать є знаковою для розуміння того, як реальний бойовий досвід трансформується у художнє слово, створюючи нову естетику правди, болю й національної гідності.

Народжений 1965 року в Тернопільській області, Гуменюк тривалий час працював у журналістиці, а з початку бойових дій на Донбасі у 2014 році став добровольцем батальйону «ОУН». Його досвід фронтовика виявився визначальним у формуванні літературного стилю, що поєднує документальність, лаконізм, експресію та безпосередню емоційну відкритість.{1}

Найвідомішим твором Бориса Гуменюка є поетична збірка «Вірші з війни» (2014), що стала одним із перших поетичних свідчень про збройний конфлікт в Україні. У цих текстах відсутня романтизація, натомість домінують образи окопів, втрат, побратимства, смерті й глибокої внутрішньої тривоги. Автор свідомо обирає «просту» мову, наближену до розмовної, щоб не створювати бар'єру між текстом і читачем. Таким чином він досягає максимальної автентичності й емоційної чесності.

Тематика творів Гуменюка охоплює не лише бойову реальність, а й філософські роздуми про природу війни, мораль, любов до Батьківщини, а також критику соціального лицемірства. Його поезія — це особисте свідчення, маніфест боротьби, в якому митець постає не як спостерігач, а як активний учасник подій, готовий платити найвищу ціну за свободу України.

Згодом, у збірці «Чорне сонце» (2015), автор продовжує розробляти тему війни, звертаючи увагу на ментальний стан воїна, його адаптацію до миру, етичні дилеми та пошуки духовного сенсу в умовах катастрофи. Гуменюк постає як поет спротиву — не лише політичного, а й екзистенційного, адже його тексти є спробою зберегти людське обличчя в умовах нелюдських викликів.

Борис Гуменюк також активно займається громадською діяльністю, виступає на літературних вечорах, спілкується зі студентами, бере участь у медіапроєктах, спрямованих на підтримку військових і популяризацію національної літератури. Він є прикладом письменника-фронтовика, який не просто описує війну, а живе нею, творить її літературну пам'ять.

Творчість Бориса Гуменюка — це важливий етап становлення української воєнної поезії XXI століття. Вона фіксує і документальний, і духовний досвід війни, виводячи літературу на рівень етичної відповідальності й культурної пам'яті, що є надзвичайно цінним у період національного випробування.{9}

Сучасна українська література, створена в умовах війни, характеризується помітною стилістичною та жанровою трансформацією. Війна спричинила не лише зміну тематики, а й потребу в оновленні виразних засобів, адже традиційні літературні форми виявилися недостатніми для повноцінного передавання граничного досвіду.

Мова сучасної воєнної літератури стає максимально наближеною до живого мовлення: автори свідомо використовують розмовні звороти, сленг, елементи військового жаргону, щоб передати автентичність подій. Часто зустрічаються скорочення, уривчасті репліки, що імітують спонтанну реакцію в умовах стресу або бою. Водночас мова творів не втрачає поетичної сили — навпаки, саме в скупих, лаконічних рядках концентрується глибока емоційність і внутрішній біль.

Стиль сучасних авторів тяжіє до документалізму, фрагментарності, мінімалізму. В текстах відсутні надмірні описи чи прикрашення — натомість акцент робиться на факті, дії, переживанні. Особливе місце займає прийом зміни перспективи: письменники часто чергують точку зору цивільної особи, воїна, волонтера, дитини, що дозволяє багатоаспектно передати реальність війни.

Жанрове розмаїття також розширюється: поряд із традиційними формами (поезія, оповідання, роман) активізується есеїстика, фронтові щоденники, мемуари, документальні новели. Популярності набувають «гібридні» жанри, які поєднують художній і фактологічний дискурс — наприклад, репортажна проза або художня документалістика. Аудіоесеї, блог-поезія, цифрова література (Instagram-тексти, Telegram-щоденники) — усе це свідчить про відкритість нової української літератури до інноваційних форм самовираження.

Мова, стиль і жанр воєнної літератури сьогодення зазнають глибокого переосмислення. Ці зміни відображають потребу суспільства в максимальній чесності, достовірності, психологічній глибині, а також демонструють готовність літератури адаптуватися до нової реальності й залишатися важливою частиною духовного фронту. {6}

Воєнна література сучасної України виразно демонструє нові тематичні домінанти, які формуються під впливом безпосередніх подій війни, особистих переживань авторів та загальнонаціонального досвіду. Ці теми не лише відображають реальність, а й активно впливають на формування колективної пам’яті, ідентичності, уявлення про героїзм, втрату та стійкість.

Однією з центральних тем є фронт — простір, де життя набуває граничного сенсу. У творах присутній мотив окопу як межі між життям і смертю, побратимства як нової форми спільноти. Фронтове буття постає водночас як фізичне й екзистенційне випробування. Реалії бою, страх, рутинна небезпека — усе це відображено у творах Бориса Гуменюка, Артема Чеха, Сергія Жадана.

Втрати — ще одна потужна домінанта. Війна постає як простір незворотних змін: загибель близьких, руйнація дому, знищення звичних уявлень про безпеку. Автори описують не лише фізичні втрати, а й втрату колишньої себе, як це видно у романі Олени Стяжкіної «Стигма». Літературний текст стає способом оплакати, увічнити й прийняти біль.

Тема героїзму набуває нових інтерпретацій: він більше не асоціюється лише з героїчними вчинками на полі бою, а й проявляється у витримці, підтримці інших, у здатності любити, жити, не втрачати людяності. Героїзм часто зображено як буденну необхідність — і в цьому криється його глибокий етичний зміст.

Окрему роль відіграє зображення буденності війни — повсякденного життя у прифронтових містах, на блокпостах, у шпиталях. Ці сцени розкривають, як війна проникає в найпростішу дійсність: у приготування їжі, телефонні дзвінки, очікування. Така «мала війна» розкриває приховані героїзм і психологічну витривалість людей.

Пам'ять як тема пов'язана з прагненням осмислити минуле, зафіксувати сьогодення, передати досвід майбутнім поколінням. Через літературний текст створюється простір пам'яті про загиблих, про окуповані міста, про відчуття втрати й надії.

Останньою ключовою темою є ідентичність — національна, особиста, мовна. Війна стає точкою самоусвідомлення, внутрішнього вибору, відмови від байдужості. У творах авторів, які змінили мову письма, як-от Олена Стяжкіна, простежується процес утвердження української культурної належності як морального жесту.{10}

Сучасна українська література формує нову систему цінностей і смислів, де теми фронту, втрати, героїзму, пам'яті та ідентичності стають не лише художніми мотивами, а й основами культурної стійкості нації в умовах війни.

Література, що народжується в умовах війни, неминуче набуває глибокого психологічного і емоційного навантаження. Сучасні українські твори, написані в період війни, розкривають спектр переживань — від шоку й страху до надії, внутрішнього спротиву й сили. Саме емоційна правдивість, щирість і наративна фрагментарність є тими характеристиками, які визначають нову літературну чутливість.

Психологічні аспекти виявляються у глибокій рефлексії персонажів, авторів і читачів над ситуаціями екзистенційної межі. Герої творів часто опиняються в стані втрати, роздвоєності, порожнечі, травми. Особливо помітним є акцент на посттравматичному досвіді — як у творах Сергія Жадана («Інтернат»), де головний герой переживає внутрішній надлом, або в текстах Бориса Гуменюка, які фіксують психологічний стан солдата у фронтових умовах. У таких текстах часто звучить внутрішній монолог, короткі уривки думок, мовчання, що передає глибину внутрішнього болю.

Емоційний рівень сучасної воєнної літератури базується на щирості й безпосередності. Автори, як-от Олена Стяжкіна, не прагнуть до ефектного стилю — навпаки, вони акцентують на повсякденності війни, створюючи емоційний резонанс через буденні деталі, спогади, голоси жінок, дітей, переселенців. Такі тексти мають терапевтичну функцію як для самих авторів, так і для читачів — вони дозволяють осмислити травму через співпереживання. {13}

Наративна структура творів часто має фрагментарний характер, побудована на монтажному принципі: щоденникові записи, листи, повідомлення, свідчення, що створюють ефект присутності. Наратор в українській воєнній прозі — це не всезнаючий оповідач, а свідок, учасник, носій особистого досвіду. Така позиція зумовлює сповідальний стиль, довірливу інтонацію, відсутність дистанції між читачем і текстом.

Важливо також відзначити появу травматичного дискурсу, в якому пам'ять і мовчання виступають рівнозначними елементами оповіді. Нерідко автор не може прямо висловити пережите, тому в текстах з'являються еліпсиси, уривчастість, повтори — все це ознаки психологічного механізму осмислення подій.

Психологічні, емоційні та наративні особливості сучасної воєнної літератури в Україні створюють нову естетику чесності та глибини, в якій текст не лише передає події, а й працює як інструмент збереження людського у нелюдських обставинах.

Війна як катастрофічне соціальне й особисте явище стимулювала появу нових жанрових форм у сучасній українській літературі. Письмо в умовах постійної загрози, втрат і мобілізації реальності потребує не тільки нового змісту, а й іншої структури викладу, більш гнучкої, відкритої до фрагментарності, емоційної щирості й терміновості повідомлення.{14}

Поезія стала одним із найоперативніших і найпоширеніших жанрів воєнного письма. Її перевага — в здатності до швидкого емоційного реагування, високого ступеня узагальнення й образної насиченості. Воєнна поезія сьогодні — це не лише естетичний вияв, а й форма морального супротиву, свідчення, вшанування пам'яті загиблих, спосіб самотерапії. Тексти Бориса Гуменюка, Катерини Калитко, Люби Якимчук, Сергія Жадана — приклади поезії, яка документує війну не менше, ніж репортаж.

Щоденникова проза — це один із ключових жанрів нової літератури. У ній домінують особисті записи, спогади, внутрішні монологи, які відтворюють досвід «тут і тепер». Такі тексти часто не редагуються й публікуються в первинному вигляді — це посилює ефект довіри й автентичності. Автори, які ведуть щоденники війни (наприклад, Олена Стяжкіна), не лише фіксують факти, а й переживають їх у письмі, що надає літературі рис інтимної сповіді.{10}

Хроніки та репортажна проза поєднують документальність із елементами художньої оповіді. Ці жанри використовуються журналістами, військовими кореспондентами, а також очевидцями подій, які перетворюють фактичний матеріал у глибокі наративи про людське життя в умовах війни. Прикладами можуть слугувати твори Наталі Гуменюк, Олександра Михеда, які у формі есеїв і нарисів відтворюють складну, багатовимірну реальність.

Соціальні мережі як платформи літератури стали особливим феноменом нової епохи. Війна в Україні сприяла зростанню кількості текстів, які з'являються на платформах Facebook, Instagram, Telegram. Ці короткі нотатки, вірші, фрагменти щоденників часто переходять до друкованих збірок або залишаються в цифровому просторі як література в реальному часі. Таке письмо відзначається емоційністю, безпосередністю, відкритістю до зворотного зв'язку з читачем.

Жанровий простір української воєнної літератури розширюється і трансформується. Нові форми виникають із потреби зберігати, фіксувати, осмислювати — не лише задля естетичного досвіду, а як культурна, історична та психологічна необхідність.

У сучасній українській літературі, що розвивається в умовах війни, чітко окреслюється тенденція до інтермедійності — активного поєднання художнього тексту з іншими видами мистецтва: фотографією, відео, музикою, графікою. Така синтеза не лише збагачує літературну мову, а й розширює канали впливу на читача/глядача, посилює емоційний ефект, створює багатошарову художню реальність.

Інтермедійні тексти часто виникають у цифровому середовищі, де традиційні межі жанрів і медіа руйнуються. Відеопоезія, фотопоезія, інтерактивні есе, мультимедійні романи — усе це стає невід'ємною частиною сучасного літературного процесу, особливо в умовах війни, коли важливо не тільки сказати, а й показати, почути, відчути образ через різні канали сприйняття.

Прикладами таких інтермедійних практик є:

- відеопоезія у виконанні Сергія Жадана — поетичні тексти, які супроводжуються музикою, відеорядом, акторською подачею. Ці проєкти створюють потужний ефект присутності та живого голосу, що говорить з глядачем не лише через слово, а й через ритм, зображення, настрій;
- фотопроєкти з текстовими супроводами, у яких письменники чи журналісти додають літературні коментарі до зображень з фронту, гуманітарних місій, евакуації. Такі форми активізують співпереживання, формують емоційну пам'ять про війну;
- музично-літературні композиції — наприклад, спільні виступи поетів і музикантів, коли вірш стає частиною аудіовізуального виступу. Це особливо характерно для літературних подій у тилу або за кордоном, де слово через музику й ритм набуває універсального звучання;

Крім того, соціальні мережі стали середовищем, де інтермедійність реалізується найдинамічніше. Instagram-поезія з графікою, відеоесе на YouTube, інтерактивні сторіз у Telegram — усе це перетворює літературу на мультимедійний простір, де текст стає лише одним із елементів загального художнього висловлювання.

Інтермедійність у сучасній українській воєнній літературі — це не просто форма експерименту. Це відповідь на нові способи сприйняття реальності, спроба знайти нові інструменти передачі досвіду, нові шляхи до читача. Така література виходить за межі паперу, стає подією, жестом, емоцією, візуальним і звуковим переживанням.{12}

Українська література, створена в умовах війни, зазнала глибоких якісних та структурних змін. Війна не лише змінила тематику творів, а й призвела до глибокої трансформації самого літературного дискурсу — мови, стилістики, жанрової палітри та функцій письма. У центрі уваги опинилися нові тематичні домінанти: фронт, травма, втрата, героїзм, буденність війни, національна ідентичність, пам'ять.

Особливе місце в сучасному літературному процесі посідають нові авторські голоси, зокрема Сергій Жадан, Олена Стяжкіна, Борис Гуменюк та інші, які представляють різні соціальні, регіональні, мовні середовища. Їхня творчість є не лише художнім фактом, а й громадянським актом, формою морального спротиву, способом збереження історичної правди та культурного коду нації.

Значними є жанрові зрушення: зростає роль поезії як найоперативнішої форми реакції на події, щоденникової прози, документалістики, репортажних форм, гібридних жанрів. Вагоме місце посідає інтермедійна література, яка поєднує текст із відео, музикою, фотографією та активно розвивається в цифровому середовищі. Це відкриває нові можливості для комунікації з читачем і розширює межі літературного висловлювання.

Сучасна українська воєнна література має надзвичайно важливу суспільну функцію. Вона:

- сприяє формуванню громадянської свідомості та національної солідарності;
- є інструментом психологічної підтримки та рефлексії над травматичним досвідом;
- забезпечує збереження колективної пам'яті та передачу досвіду майбутнім поколінням;
- виконує дипломатичну функцію, розповідаючи світові правду про Україну;
- формує нову етику слова, в якій правда, щирість і людяність набувають особливої ваги.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі є надзвичайно широкими. Зокрема, потребують уваги:

- інтерпретація окремих авторських стратегій письма (фронтове, жіноче, травматичне, міграційне письмо);
- аналіз літератури в цифрових і соціальних мережах;

- порівняльні студії з літературою країн, які пережили війни й окупації;
- дослідження літературної терапії та потенціалу тексту як ресурсу для психологічної реабілітації;
- вивчення реакції міжнародної критики на сучасну українську літературу. {12}

Отже, українська література війни постає як глибоко міждисциплінарне явище, що поєднує художню цінність із громадянською місією, естетику з етикою, слово з дією. Це — не лише наратив про війну, а й важливий інструмент збереження нації, її голосу, пам'яті, сили та надії.

Література:

1. Гуменюк Б. Вірші з війни. — Львів : Апріорі, 2014. — 88 с.
2. Стяжкіна О. Смородина на дроті. — Київ : Дух і Літера, 2020. — 216 с.
3. Стяжкіна О. Мовою Бога. — Київ : Дух і Літера, 2023. — 208 с.
4. Жадан С. Псалом війни. — Чернівці : Meridian Czernowitz, 2023. — 96 с.
5. Калитко К. Орден мовчальниць. — Львів : ВСЛ, 2023. — 112 с.
6. Кольцова С. Тексти з війни [Електронний ресурс]. — Режим доступу: https://www.facebook.com/krykhitka Наукові статті, книжки, літературні твори, інтерв'ю.
7. Жадан С. Інтернат. — Чернівці: Меридіан Черновіц, 2017. — 320 с.
8. Стяжкіна О. Стигма: роман. — Київ: Дух і Літера, 2021. — 288 с.
9. Гуменюк Б. Вірші з війни. — Київ: Літера ЛТД, 2014. — 80 с.
10. Війна і слово: антологія поезії / Упоряд. І. Андрусяк. — Київ : Барабука, 2022. — 312 с.
11. Дзюба І. Пам'ять і відповідальність: українська література в умовах війни // Слово і час. — 2022. — № 4. — С. 3–15.
12. Герасимова Г. Літературне осмислення війни у творчості сучасних українських письменників // Наукові записки НаУКМА. Філологія. — 2023. — Т. 8. — С. 45–56.
13. Сінченко О. Війна у дзеркалі літературної рецепції: український текст війни // Studia Litteraria. — 2022. — № 1. — С. 112–125.
14. Баран Є. Українська література перед викликом війни: наративи втрати і спротиву // Дивослово. — 2023. — № 5. — С. 17–21.
15. Українська література під час війни: Матеріали наукового симпозіуму. — Київ : Інститут літератури НАН України, 2023. — 184 с.

References:

1.Humenyuk B. Virshi z viiny (Poems from the War). Lviv: Apriori, 2014. 88 p.
2.Stiashkina O. Smorodyna na droti (Currants on the Wire). Kyiv: Dukh i Litera, 2020. 216 p.
3. Stiashkina O. Movoiu Boha (In God's Language). Kyiv: Dukh i Litera, 2023. 208 p.
4. Zhadan S. Psalm viiny (Psalm of War). Chernivtsi: Meridian Czernowitz, 2023. 96 p.
5. Kalytko K. Orden movchalnyts (The Order of the Silent Ones). Lviv: VSL, 2023. 112 p.
6. Koltsova S. Teksty z viiny (Texts from the War) [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: https://www.facebook.com/krykhitka

7. Zhadan S. Internat (The Orphanage). Chernivtsi: Merydian Chernovits, 2017. 320 p.
8. Stiashkina O. Styhma: roman (Stigma: A Novel). Kyiv: Dukh i Litera, 2021. 288 p.
9. Humenyuk B. Virshi z viiny (Poems from the War). Kyiv: Litera LTD, 2014. 80 p.
10. Viina i slovo: antolohiia poezii (War and the Word: Anthology of Poetry) / Uporiad. I. Andrusiak. Kyiv: Barabuka, 2022. 312 p.
11. Dziuba I. Pamiat i vidpovidalnist: ukrainska literatura v umovakh viiny (Memory and Responsibility: Ukrainian Literature in the Context of War). Slovo i Chas, 2022, № 4, pp. 3–15.
12. Herasymova H. Literaturne osmyslennia viiny u tvorchosti suchasnykh ukrainskykh pysmennykiv (Literary Interpretation of War in the Works of Contemporary Ukrainian Writers). Naukovi zapysky NaUKMA. Filolohiia, 2023, T. 8, pp. 45–56.
13. Sinchenko O. Viina u dzerkali literaturnoi retseptsii: ukrainskyi tekst viiny (War in the Mirror of Literary Reception: The Ukrainian War Text). Studia Litteraria, 2022, № 1, pp. 112–125.
14. Baran Ye. Ukrainska literatura pered vyklykom viiny: naratyvy vtraty i sprotyvu (Ukrainian Literature Facing the Challenge of War: Narratives of Loss and Resistance). Dyvoslovo, 2023, № 5, pp. 17–21.
15. Ukrainska literatura pid chas viiny: materialy naukovoho sympoziumu (Ukrainian Literature during the War: Proceedings of the Academic Symposium). Kyiv: Instytut literatury NAN Ukrainy, 2023. 184 p.

ВІСНИК науки та освіти
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
ISSN 2786-6165 (ONLINE) № 4(34)2025
Bulletin of Science and Education

УДК 81’42

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-219-230

Акульшина Наталія кандидат філологічних наук, доцент кафедри східних мов, Національна академія Служби безпеки України, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-2289-8347

Кісенко Валерія здобувач вищої освіти, Національна академія Служби безпеки України, м. Київ

СТИЛІСТИЧНІ ТА ЛЕКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІДІОСТИЛЮ МОХАММАДА АЛІ ДЖАМАЛЬ-ЗАДЕ (на прикладі новели «فارسی شکراست»)

Анотація. Естетичне виховання художнім літературним словом важко переоцінити, слово як будівельний матеріал художньої літератури є найбільш доступним засобом вираження ідей автора, яке об’єднує різноманітні компоненти естетичного впливу та формує естетичне відношення до дійсності.

Індивідуальні особливості творчості того чи іншого письменника є специфічною рисою художньої літератури. Це система особливостей автора, які тісно переплітаються між собою і проходять «червоною ниткою» крізь усю канву творів письменника. Окрім занурення у внутрішній світ самого митця, аналіз ідіостилю дає змогу простежити основні етапи розвитку національної мови, а також оцінити та дослідити особливості її функціонування у певний проміжок часу.

На сьогодні цей спосіб міжкультурного зв’язку є невід’ємною частиною процесу всесвітньої глобалізації, адже дослідження іноземної художньої літератури дозволяє зануритись у культуру, традиції та звичаї інших країн світу, розширює внутрішні горизонти читача і стимулює формування його власних поглядів та думок.

Однією із найяскравіших постатей новітньої перської літератури є основоположник сучасної перської новели Мохаммад Алі Джамаль-заде. Мета статті – розглянути стилістичні та лексичні особливості ідіостилю Мохаммада Алі Джамаль-заде на прикладі його новели «فارسی شکراست».

Неповторність художньої творчості Мохаммада Алі Джамаль-заде, яка чітко простежується в одній із найвідоміших його новел «Перська мова – що мед» полягає у майстерному висвітленні важливих соціальних, культурних проблем тогочасного суспільства та питань національної самоідентичності за допомогою засобів гумору, сатири та різнобарвних лексичних та

стилістичних прийомів. Детальний аналіз художніх засобів є важливим для розкриття глибини літературного задуму, унікального характеру та естетичних особливостей художнього твору.

Ключові слова: лексичні особливості, стилістичні прийоми, ідіостиль письменника, художня література.

Akulshyna Nataliia Candidate of Philological Sciences, Assistant Professor of the Department of Oriental Languages, National Academy of Security Service of Ukraine, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-2289-8347

Kisenko Valeriia student, National Academy of Security Service of Ukraine, Kyiv

STYLISTIC AND LEXICAL FEATURES OF THE IDIOSTYLE OF MOHAMMAD ALI JAMĀL-ZĀDE (on the example of the short story "Fārsi šekar ast")

Abstract. It is difficult to overestimate the aesthetic education of the artistic literary word, the word as a building material of artistic literature is the most accessible means of expressing the author's ideas, which unites various components of aesthetic influence and forms an aesthetic relationship to reality.

Individual features of the creativity of this or that writer are a specific feature of fiction. This is a system of features of the author, which are closely intertwined and run as a "red thread" through the entire fabric of the writer's works. In addition to diving into the inner world of the artist himself, the analysis of idiostyle makes it possible to trace the main stages of the development of the national language, as well as to evaluate and investigate the peculiarities of its functioning in a certain period of time.

Today, this method of intercultural communication is an integral part of the process of worldwide globalization, because the study of foreign fiction allows one to immerse oneself in the culture, traditions and customs of other countries of the world, expands the internal horizons of the reader and stimulates the formation of his own views and opinions.

One of the brightest figures of modern Iranian literature is the founder of the modern Persian short story, Seyyed Mohammad Ali Jamal-zadeh. The purpose of the article is to consider the stylistic and lexical features of the idiostyle of Mohammad Ali Jamal-zadeh on the example of his short story "*Fārsi šekar ast*".

The uniqueness of the artistic work of Mohammad Ali Jamal-zadeh, which is clearly visible in one of his most famous short stories, "*Fārsi šekar*

ast" (Persian is Sweet), consists in the masterful coverage of important social and cultural problems of the contemporary society and issues of national self-identity with the help of humor, satire and colorful lexical and stylistic techniques. A detailed analysis of artistic devices is important for revealing the depth of literary intent, the unique character, and aesthetic features of a work of art.

Keywords: lexical features, stylistic techniques, writer's idiostyle, fiction.

Постановка проблеми. Переклад художньої літератури ще з давніх часів був одним із основних способів комунікації між різними мовними та культурними системами світу. На сьогодні цей спосіб міжкультурного зв'язку є невід'ємною частиною процесу всесвітньої глобалізації, адже художній переклад дозволяє зануритись у культуру, традиції та звичаї інших країн світу, розширює внутрішні горизонти читача і стимулює формування його власних поглядів та думок.

Естетичне виховання художнім літературним словом важко переоцінити, слово як будівельний матеріал художньої літератури є найбільш доступним засобом вираження ідей автора, яке об'єднує різноманітні компоненти естетичного впливу та формує естетичне відношення до дійсності.

На сучасному етапі розвитку перекладознавчої науки існує необхідність систематизувати й обґрунтувати проблеми перекладу художніх текстів, оскільки лексичні, синтаксичні, стилістичні та інші мовні одиниці становлять найбільші труднощі у процесі досягнення еквівалентності перекладу. Це пояснюється відсутністю їхніх відповідників у мові перекладу, які б мали ті самі смислові, емоційні та стилістичні конотації, що й у тексті оригіналу, адже основне завдання перекладача полягає у передачі не тільки змісту тексту, а й загального настрою, головної ідеї твору, внутрішніх переживань головних героїв та колориту мови оригіналу. Крім того, переклад художніх текстів з перської українською мовою сприяє розумінню культурних контекстів та соціальних аспектів іранців, сприяє розширенню літературної, національної картин світу та відкриває можливості для кращого розуміння національної ідентичності іранців, що й зумовлює *актуальність* теми нашого дослідження. Також слід зазначити, що переклад художніх творів українською мовою може стати своєрідним внеском у розвиток української літературної мови та збагатити її за рахунок унікальних стилістичних рішень, характерних для іншомовної прози. Разом із цим, при перекладі художніх творів виникає необхідність ґрунтовного аналізу індивідуально-художнього стилю і літературної мови автора, зокрема використання експресивних засобів художнього мовлення та

різнорідних культурно-маркованих лексичних одиниць у новелі «Перська мова – що мед», що становлять труднощі під час перекладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фундаментальні наукові розвідки щодо особливостей перекладу художніх творів та класифікації стилістичних засобів проводили як вітчизняні, так і зарубіжні науковці, зокрема В. В. Грещук, П. М. Дудик, І. М. Кочан, М. П. Кочерган, О. Д. Понаморів, М. Г. Шемуда, С. Басснетт, А. Лефевр, Е.Д. Пім тощо. Дослідженням особливостей перської та зарубіжної художньої прози також займались іранські мовознавці, перекладачі та лінгвісти, зокрема Сірус Шаміса, Бадр аль-Заман Гаріб Гаракані, Мохаммад-Реза Шафіей Кадкані, Алі-Ашраф Садегі, Мохаммад Ебрагім Бастані, Мехді Мохагег, Джафар Шахіді та ін. Українські науковці О. М. Конончук та І. Д. Левчин займалися дослідженням авторського стилю М. А. Джамаль-заде і особливостей його літературного слова.

Мета статті – розглянути стилістичні та лексичні особливості ідіостилю Мохаммада Алі Джамаль-заде на прикладі його новели « فارسی شکر است».

Виклад основного матеріалу. Індивідуальні особливості творчості того чи іншого письменника є специфічною рисою художньої літератури. Це система особливостей автора, які тісно переплітаються між собою і проходять «червоною ниткою» крізь усю канву творів письменника. Окрім занурення у внутрішній світ самого митця, аналіз ідіостилю дає змогу простежити основні етапи розвитку національної мови, а також оцінити та дослідити особливості її функціонування у певний проміжок часу.

Художній твір – це уособлення не тільки уявного світу, а й відображення самого письменника в цьому уявному середовищі: його переконання, принципи, засудження, захоплення, формування його поглядів під тиском відповідних історичних подій тощо [1, с. 165].

Британська лінгвістка О. Семіно розглядає індивідуальний стиль автора як унікальний спосіб використання мови певним творцем для відображення особистісного та ментального світобачення через стилістичні та лексичні аспекти мови [10, 197]. На думку вітчизняної мовознавиці С. М. Щербиної, ідіостиль письменника формується за рахунок особистісних та загальноприйнятих (формальних) чинників, які тісно переплітаються між собою. Під особистісними чинниками розуміється безпосередній вплив «душевних схильностей» автора на художній текст, тоді як загальноприйняті чинники включають мовну систему, епоху в якій творив письменник, національність, соціальне середовище тощо [9, с. 263].

Однією із найяскравіших постатей новітньої іранської літератури є основоположник сучасної перської новели Сеїд Мохаммад Алі Джамаль-

заде. Іранський літератор і перекладач Джамал Мірсадегі та іранська літературознавиця Маймант Мірсадегі зазначають, що у формуванні своєрідного світогляду та літературної творчості Джамаль-заде важливу роль відігравали перекладна література з європейських мов та розвиток публіцистики та преси XIX – XX ст [11, с. 259].

Своє визнання Джамаль-заде отримав за надання художній літературі значення одного з найдієвіших засобів у піднятті культури, рівня суспільного життя та національної самосвідомості. У своїй творчості, зокрема у збірці «Бувальщина та небувальщина» Джамаль-заде закликав літераторів нового покоління збагачувати перську літературу залученням до неї нових європейських жанрів, висвітлювати питання сьогодення та використовувати у своїх творах елементи живого розмовного мовлення [3, с. 43].

Піднімаючи питання єдиної національної літературної мови, автор окреслює й інші важливі питання: це й стосунки представників різних прошарків суспільства, і політична плутанина в країні, й освітній та культурний рівень громадян. Найважливіші проблеми суспільного життя тогочасного Ірану Джамаль-заде «вкладає» в коротке оповідання, майстерно використовуючи цей жанр як найефективніший та найдоступніший звичайному читачеві, про що писав у передмові-маніфесті до книги:

«... شخص نویسنده وقتی قلم در دست می گیرد نظرش تنها متوجه گروه فضلا و ادباست و اصلاً التفاتی به سایرین ندارد و حتی اشخاص بسیاری را نیز که سواد خواندن و نوشتن دارند و نوشته های ساده و بی تکلف را به خوبی می توانند بخوانند و بفهمند هیچ در مد نظر نمی گیرد و خلاصه آنکه پیرامون «دموکراسی ادبی» نمی گردد»

«… беручись за перо, [іранський] письменник орієнтується лише на високоосвічених читачів, і йому геть немає ніякого діла до всіх інших, він не думає навіть про тих, хто, вміючи читати й писати, міг би бути читачем його творів і добре б їх розумів, будь вони написані просто й без закрутів. Одним словом, наш письменник геть не дбає про «демократизацію літератури» [4, с. 25].

Найяскравіше ідеї Джамаль-заде щодо тогочасного стану перської мови та літератури, політичної та соціальної ситуації в країні, культурного та освітнього рівня громадян втілюються у новелі «Перська мова – що мед». Новелістичний текст Джамаль-заде наповнений фразеологічними формулами, портретними характеристиками, діалогами, монологами, засобами гумору й сатири, а початок твору починається афористичним зачином, який не конкретизуючи обраної теми, вводить читача у проблему своєрідним натяком, наприклад:

«هیچ جای دنیا تر و خشک را مثل ایران با هم نمی‌سوزانند» [6, с. 11].

«Ніде у світі не страждають і святі та грішні так, як в Ірані».

У новелі автор проілюстрував особливості повсякденного життя іранського народу та характері риси мовлення представників того чи іншого соціального класу.

Один із центральних героїв новели, пан «європеєць», постає перед читачем як привітний та доброзичливий герой, мова якого перенасичена запозиченнями з європейських мов, зокрема з французької. Більш того, у новелі автор видозмінює мову «європейця» на рівні окремих фонем та морфем та надає його мові своєрідного шарму та підкреслює його прихильність до західної культури, наприклад:

«ای دوست و هموطن عزیز! چرا ما را اینجا گذاشته‌اند؟ من هم ساعت‌های طولانی هر چه کله‌ی خود را حفر می‌کنم **آبسولومان** چیزی نمی‌یابم نه چیز **پوزیتیف** نه چیز **نگاتیف**. **آبسولومان** آیا خیلی **کومیك** نیست که من جوان **دیپلمه** از بهترین **فامیل** را برای یك... یك **کریمینل** بگیرند و با من رفتار بکنند مثل با آخرین آمده؟ ولی از **دسپوتیسم** هزار ساله و **بی قانانی** و **آربیترر** که میوه‌جات آن است هیچ تعجب‌آورنده نیست. یك مملکت که خود را افتخار می‌کند که خودش را **کنستیتوسیونل** اسم بدهد باید **تریبونال‌های قانانی** داشته باشد که هیچ کس رعیت به ظلم نشود. برادر من در بدبختی! آیا شما اینجور پیدا نمی‌کنید؟» [6, с. 15].

«О, друже мій і любий співвітчизнику! Чому ми тут? Я теж цілими годинами шукаю відповідь на це запитання у своїй голові, але ***абсолюман*** *нічого не знаходжу, ні* ***позитивного****, ні* ***негативного****.* ***Абсолюман****, хіба не* ***комічно****, що мене,* ***дипломата****, з найаристократичнішої* ***фамільє****, ув'язнили як…як злочинця і можуть поводитися зі мною, як з абсолютним нулем? Але чого чекати від тисячолітнього* ***деспотизму*** *та його плодів –* ***беззаконня*** *та* ***арбітреру****. Держава, яка величає себе за «****конституціоналізм****», повинна мати* ***законі суди****, щоб ніхто не відчував гноблення та знущання. Мій брате по нещастю! Хіба ви не вважаєте, що це так?»*

Мову іншого героя, зокрема шейха, автор насичує арабською лексикою. Лексичні запозичення з арабської мови становлять суттєвий пласт перського словникового фонду, але мова шейха перенасичена не просто лексикою з арабської мови, він використовує цілі арабські конструкції, вирази релігійної тематики, які незрозумілі простому пересічному іранцю. Особливим є те, що ліричний герой, навіть не намагається спростити своє мовлення, не бажаючи донести свою думку співрозмовнику. Таким чином, наділивши свого героя своєрідною особливістю мовлення, автор акцентує увагу на різному освітньому рівні громадян тогочасного суспільства та комунікативних труднощах між різними верствами населення.

Образи сатиричних героїв новели Джамаль-заде «Мова перська – що мед» через діалоги, через їхню поведінку формують ставлення до дійсності. Це надає оповіданню динамічності, психологічної напруженості, емоційності. Автор широко використовує такі зображальні засоби, як порів-

няння, гіпербола, гротеск у поєднанні з порівнянням. Окрім того, використано прийом окарикатурювання: щоб висміяти те чи інше соціальне явище чи негативну рису характеру, письменник вдається до перебільшення. Колоритна мова персонажів представлена діалектами, народною фразеологією, професіоналізмами, властивими мові чиновників, журналістів, релігійних діячів, торговців, поліцейських та ін. Комічний ефект підсилюється коранічними висловами, прислів'ями та приказками, релігійними виразами, що поширені в народній мові, яким автор надає іронічного змісту.

Стильова палітра новели «Мова перська – що мед» головним чином закорінена в реалістичній поетиці. Такий висновок підтверджується усім комплексом художніх засобів, використаних у тексті, його загальним ідейно-естетичним спрямуванням. Автор прагне художньо передати свій настрій щодо ситуації в Ірані в цілому і щодо мовної ситуації зокрема [4, с. 26].

Конкретні випадки використання *стилістичних засобів*, що заслуговують на увагу, можемо прослідкувати в наступних прикладах:

1. Епітети. *Епітети* – це образне означення, яке покликане надати образну характеристику предмету, явищу, особі та змоделювати індивідуально-авторську картину світу [5, с.105], наприклад:

خاك پاك ايران — благословенна іранська земля;

ما را در همان پشت گمرك‌خانه‌ی ساحل انزلی تو يك **هولدونی تاریکی** انداختند — нас кинули у ***безпросвітну в'язницю*** за митницею порту Анзалі;

که در وهله‌ی اول گمان کردم **گربه‌ی براق سفیدی** — що на мить, спочатку я прийняв за ***блискучого білого кота***;

با سر و صدای زیادی **جوانك** کلاه نمدی **بدبختی** را پرت کردند — у метушні шпурнули ***бідного юнака*** у традиційному іранському вовняному, фетровому капелюсі;

با **صدایی لرزان** گفت — ***тремтячим голосом*** мовив;

علی‌العجاله **در حین انتظار احسن شقوق و انفع** — в цей час, ***найкращий та благословенний спосіб очікування***;

با هشت رأس انگشت دیگر روی پیش **سینه‌ی آهاردار** بنای تنبك زدن را گذاشته و **با لهجه‌ای نمکین** گفت — а іншими вісьмома пальцями, плескаючи по своїй ***накрохмаленій сорочці, з елегантним та невимушеним акцентом*** мовив;

2. Порівняння. *Порівняння* – це різновид художніх тропів, який ґрунтується на зіставлені понять чи явищ, паралелізмі уявлень чи асоціативних зв'язків [5, с. 109], наприклад:

مثل مورچه‌هایی که دور ملخ مرده‌ای را بگیرند **دور کشتی را گرفته** — ***оточивши корабель, як мурахи мертву здобич***;

همین که چشمشان به تذکره‌ی ما افتاد **مثل اینکه خبر تیر خوردن شاه یا فرمان مطاع عزرائیل را به دستشان داده باشند...** — щойно їхній погляд впав на мій паспорт, вони ***ніби отримали звістку про вбивство шаха чи обов'язковий наказ Янгола Смерті...***

з тканини, обмотаної навколо талії у вигляді поясу ***стирчала половина палиці з деревини, наче руків'я шаблі***;

نیم زرع چوب چپقش مانند دسته شمشیری از لای شال ریش ریشش بیرون آمده

поведінка була схожа на поведінку скаженого пса, який без жодної видимої причини нападає ліворуч і праворуч на невинних людей;

مثل سگ هار به جان مردم بی‌پناه افتاده

тюрбан величного мулли повільно поворухнувся ***немов хмаринка***;

مندیل جناب شیخ مانند لکه ابری آهسته به حرکت آمد

нас кинули у ***безпросвітну в'язницю*** за митницею порту Анзалі, ***яка вночі здавалась могилою***;

ما را در همان پشت گمرک‌خانه‌ی ساحل انزلی تو یك ***هولدونی تاریکی*** انداختند ***که شب اول قبر پیشش روشن بود***

3. Метонімія. *Метонімія* – це різновид художньої метафори, який полягає у перенесенні назви певного предмета, явища або класу предметів на інший предмет або клас на основі суміжності [5, с.113], наприклад:

поведінка таких «типових європейців» змушуватиме ***іранські театри реготати*** настільки голосно, що навіть глухий почує цей сміх. *(глядачів іранських театрів)*

رفتار و کردارشان ***تماشاخانه‌های ایران*** را (گوش شیطان کر) از خنده رودبر خواهد کرد

4. Гіпербола. *Гіпербола* – це вид художніх тропів, в основі якого лежить перебільшення ознак, характерних рис предмета, явища чи особи. Використовується для загострення уваги читача та пожвавлення викладу тексту [7, с. 46], наприклад:

спочатку, я був ***настільки засмучений, що деякий час нічого не бачив;***

من در اول ***چنان خلقم تنگ بود که مدتی اصلا چشمم جایی را نمی‌دید***

поведінка таких «типових європейців» змушуватиме іранські театри реготати настільки голосно, що навіть глухий почує цей сміх;

رفتار و کردارشان تماشاخانه‌های ایران را (گوش شیطان کر) ***از خنده رودبر خواهد کرد***

і все що я б хотів, щоб хтось сказав мені, ***чому ми повинні бути поховані живцем у цій камері***;

مقصودم این بود که کاش اقلا می‌فهمیدیم ***برای چه ما را اینجا زنده به گور کرده‌اند***

5. Персоніфікація. *Персоніфікація* – це вид художніх засобів, який полягає у наділенні тварин, рослин, явищ природи, абстрактних понять, неживих предметів тощо, властивостями та якостями людини [8, с. 51], наприклад:

армія павуків стояла на варті дверей та стін

داری فوج عنکبوت بر در و دیوارش ***پرده داشت***

6. Синоніми. *Синоніми* – слова близькі за значенням, але різні за звучанням та семантичним чи стилістичним відтінком, основне покликання яких збагатити та пожвавити мову письменника чи мовця. Одна з найприкметніших рис перської мови – синонімічне багатство та синонімічне навантаження [7, с. 55], наприклад:

переполоху, який викликало прибуття корабля, не було кінця;

хитрий спосіб, яким би я міг блискавично врятуватись від лап цих мародерів;

із ***насупленими*** обличчями;

зрештою не було жодної ***кишені та схованки,*** яку б не могли блискавично спустошити;

جیغ و داد و فریادی بلند و قشقره‌ای برپا گردید که آن سرش پیدا نبود

به چه ***حقه و لمی*** از گیرشان بجهیم که صف شکافته شد

با صورت‌هایی ***اخمو و عبوس***

والا ***جیب و بغل و سوراخی*** نماند که آن را در یك طرفةالعین خالی نکرده باشند

7. Експресивна лексика. *Експресивна лексика* – це слова або словосполучення, які містять у своїй семантиці конотаційні семи, що відображають жарт, іронію, смуток, радість, печать тощо [1, с. 26], наприклад:

спочатку ми хотіли продемонструвати свою ***гордість*** та ***зарозумілість*** *(іронічне про подив, велич тощо);*

ніде у світі не страждають і святі та грішні так, як в Ірані *(іронічне-саркастичне уособлення Ірану, як беззаконня та диктатури).*

اول خواستیم ***باد و بروتی*** به خرج دهیم

هیچ جای دنیا تر و خشک را مثل ایران با هم ***نمی‌سوزانند***

8. Риторичне запитання. *Риторичне запитання* – це тип запитань, сутність якого не отримати на нього відповідь, а привернути увагу читача до певних подій, явищ [5, с. 308], наприклад:

звідки ви хочете, щоб я був?

вельмишановний мулла, скажіть мені, у чому я винен?

чому ми тут?

… і можуть поводитись зі мною, як з абсолютним нулем?

پس می‌خواهید کجایی باشم؟

جناب شیخ … آخر گناه من چیست؟

چرا ما را اینجا گذاشته‌اند؟

... و با من رفتار بکنند مثل با آخرین آمده؟

Серед *лексичних* особливостей, які заслуговують на увагу, можемо виокремити наступні:

1. Сленг. *Сленг* – це сукупність своєрідних жаргонізмів, лексичний і стилістичний пласт розмовних та напівнормативних лексем, якими позначається грубувато-фамільярне та гумористичне ставлення до певних ситуацій, подій чи об’єктів мовлення [1, с. 63–64], наприклад:

… знов починаються нові ***масові арешти*** та й з Тегерану надійшли суворі накази;

спочатку, я був настільки ***засмучений***, що деякий час нічого не бачив;

... ***بگیر و ببند*** از نو شروع شده و حکم مخصوص از مرکز صادر شده

در اول چنان ***خلقم تنگ*** بود که مدتی اصلا چشمم جایی را نمی‌دید

2. Реалії. *Реалії* – це лексичні елементи, які позначають етноспецифічні поняття, властиві лише певному народу чи країні [2, с. 441], наприклад:

моє становище було гіршим, тому що більшість з них були торговці з ***Баку*** та ***Решта*** у довгих ***кафтанах*** та ***тюбетейках***;

کار من دیگر از همه زارتر بود چون سایرین عموما کاسبکارهای ***لباده*** دراز و ***کلاه کوتاه باکو*** و ***رشت*** بودند...

3. Фразеологізми та сталі вирази. *Фразеологізми* – семантично пов'язані словосполучення, які відтворюються у вигляді фіксованих конструкцій (*сталих виразів*) з властивим їм лексичним складом і значенням [1, с. 73], наприклад:

ще раз ***оцінивши ситуацію***, вирішили ***вести себе обережніше***;

ما هم دیگر ***حسلب کار خود را کرده*** و ***ماستها را سخت کیسه انداختیم***

він ***прийняв зухвалий вигляд*** і під тиском цього комірця схилив голову;

در ***بالای طاقچهای نشسته*** و در تحت فشار این یخه که مثل کندی بود که به گردنش زده باشند

розкривши крила неволі та ***встановивши свою криваву владу, безправ'я та беззаконня***, він підготував ґрунт для панування у Решті;

درضمن هم ***پا تو کفش حاکم بیچاره کرده*** و زمینهی حکومت انزلی را برای خود حاضر می کرد

… у червоних мундирах із капелюхами з емблемою сонця й лева з ***підкрученими вусами***;

...سرخ پوش و شیر و خورشید به کلاه با صورتهایی اخمو و عبوس و ***سبیل های چخماقی***...

спочатку я хотів продемонструвати свою ***гордість*** та ***зарозумілість***…

اول خواستیم ***هارت و هورت*** و ***باد و بروتی*** به خرج دهیم...

шах та парламент ***знову стали на шлях війни***…

...کلاه شاه و مجلس ***تو هم رفته***...

4. Запозичення. *Запозичення* – це елемент чужої мови (звук, морфема, слово або його окреме значення, синтаксична конструкція та ін.), який було взято з однієї мовної системи та перенесено в іншу в результаті мовних, культурних та інших факторів [1, с. 31]. Більш детально зупинимось на таких запозиченнях, як:

- *арабські запозичення та лексика релігійного спрямування:*

кинувши легкий погляд на капелюх, мулла із ***дотриманням усіх норм читання Корану*** та спокоєм мовив наступні переконливі слова;

نگاه ضعیفی به کلاه نمدی انداخته ... با ***قرائت*** و طمأنینهی تمام کلمات ذیل آهسته و شمرده مسموع سمع حضار گردید

терпіння це ключ на шляху до раю;

الصبر مفتاح الفرج

сподіваюсь, що причина ув'язнення буде відома і звісно ***рано чи пізно*** ми дізнаємось про це;

البته الف البته بای نحو کان ***چه عاجلا و چه آجلا*** به مسامع ما خواهد رسید

хто стримує свій гнів і не жадає помсти, хто вміє прощати людей за їхні діяння…

که ***الکاظمین الغیظ*** و ***العافین عن الناس***...

- *французькі запозичення – терміни:*

але чого чекати від тисячолітнього ***деспотизму*** та його плодів – беззаконня та ***арбітреру***;

ولی از ***دسپوتیسم*** هزار ساله و بی قانانی و ***آربیترر*** که میوه جات آن است هیچ تعجبآورنده نیست

держава, яка величає себе за «конституціоналізм», повинна мати законі ***суди***

یك مملکت که خود را افتخار میکند که خودش را کنستیتوسیونل اسم بدهد باید ***تریبونالهای*** قانانی داشته باشد

Висновки. Неповторність художньої творчості Мохаммада Алі Джамаль-заде, яка чітко простежується в одній із найвідоміших його новел

«Перська мова – що мед» полягає у майстерному висвітленні важливих соціальних, культурних проблем тогочасного суспільства та питань національної самоідентичності за допомогою засобів гумору, сатири та різнобарвних лексичних та стилістичних прийомів.

Детальний аналіз художніх засобів є важливим для розкриття глибини літературного задуму, унікального характеру та естетичних особливостей художнього твору. Ретельне дослідження лексичних особливостей, фразових конструкцій відіграє ключове значення також під час перекладу твору, оскільки розуміння експресивного навантаження слів та виразів, їхніх конотацій надає можливість відтворити авторські наміри, створити багатошаровий сюжет та зрозуміти емоційні, філософські та культурні аспекти твору.

Можна підсумувати, що Джамаль-заде творив переконливу картину щодо необхідності функціонування загальновживаної та зрозумілої мови задля порозуміння між усіма соціальними верстами населення країни. Сам письменник наче виступає тонким та іронічним психологом, який супроводжує читача протягом всього твору та підводить його до роздумів щодо ідеології та цінностей тогочасної влади, її ролі у формуванні та розвитку національної свідомості народу та важливості піднесення культури та рідної мови задля збереження національної ідентичності.

Література:

1.Грещук В. В. Стилістика української мови. Короткий словник термінів. Івано-Франківськ : НАІР, 2023. 82 с.

2.Карабан В. І. Переклад англійської наукової та технічної літератури. Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми. Вінниця : Нова книга, 2004. 576 с.

3.Конончук О. М. Художнє слово та «мовне питання» (за творчістю М. А. Джамаль-заде). *Вісник Маріупольського державного університету. Сер. Філологія*. 2020. Вип. 23. С. 43–50.

4.Конончук О. М. Перська новела 20 - 40-х років ХХ ст.: стильова парадигма : навч. посіб. Київ : Твім інтер, 2019. – 248.

5.Кочан І. М. Лінгвістичний аналіз тексту : навч. посіб. Вид. 2-ге, переробл. і допов. Київ : Знання, 2008. 423 с.

6.Левчин І. Д. Хрестоматія перської художньої прози ХХ – початок ХХІ століть. Київ, 2020. С. 11–17.

7.Пономарів О. Д. Стилістика української мови : підручник. Вид. 3-тє, переробл. і допов. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2000. 248 с.

8.Шемуда М. Г. Художній переклад як важливий чинник міжкультурної комунікації. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Сер. Філологічні науки*. 2013. Книга 1. С. 164–168.

9.Щербина С. М. Науковий стиль у системі стильової диференціації сучасних літературних мов. Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Сер. 9. Сучасні тенденції розвитку мов. Вип. 16. 2018. С. 261–268.

10. Semino E. Mind Style 25 years on. *Style*. 2007. Vol. 41, №. 2. P. 153–173

11. جمال ميرصادقي ، ميمنت ميرصادقي (ذوالقدر). واژه نامه هنر داستان نويسي: فرهنگ تفصيلي اصطلاح هاي ادبيات داستاني. تهران : كتاب مهناز، ۱۳۷۷. ۳۲۹ ص.

References:

1. Ireshhuk, V. V. (2023). *Stilistika ukraïns'koï movi [Stylistics of the Ukrainian language*]. Ivano-Frankivs'k : NAIR [in Ukrainian].
2. Karaban, V. I. (2004). *Pereklad anglijs'koï naukovoï ta tehnichnoï literaturi. Gramatichni trudnoshhi, leksichni, terminologichni ta zhanrovo-stilistichni problemi [Translation of English scientific and technical literature. Grammatical difficulties, lexical, terminological and genre-stylistic problems*]. Vinnicja : Nova kniga [in Ukrainian].
3. Kononchuk, O. M. (2020). Hudozhnє slovo ta «movne pitannja» (za tvorchistju M. A. Dzhamal'-zade) [Artistic word and "language question" (based on the work of M. A. Jamal-zade)]. *Visnik Mariupol's'kogo derzhavnogo universitetu. Ser. - Bulletin of Mariupol State University. Ser. Philology*, 23, 43–50 [in Ukrainian].
4. Kononchuk, O. M. (2019). *Pers'ka novela 20 - 40-h rokiv XX st.: stil'ova paradigma [Persian short story of the 20s - 40s of the XX century: stylistic paradigm]*. Kiïv : Tvim inter [in Ukrainian].
5. Kochan, I. M. (2008). *Lingvistichnij analiz tekstu [Linguistic analysis of the text]*. (vol. 1-2). Kiïv : Znannja, [in Ukrainian].
6. Levchin, I. D. (2020). *Hrestomatija pers'koï hudozhn'oï prozi XX – pochatok XXI stolit [Chrestomathy of Persian literary prose of the 20th – early 21st centuries*]'. Kiïv [in Ukrainian].
7. Ponomariv, O. D. (2000). *Stilistika ukraïns'koï movi [Stylistics of the Ukrainian language*]. (vol. 1-3). Ternopil' : Navchal'na kniga – Bogdan [in Ukrainian].
8. Shemuda, M. G. (2013). Hudozhnij pereklad jak vazhlivij chinnik mizhkul'turnoï komunikaciï [Artistic translation as an important factor of intercultural communication*]. Naukovi zapiski NDU im. M. Gogolja. Ser. Filologichni nauki - Scientific notes of the National University named after M. Gogol. Ser. Philological sciences*, 1, 164–168 [in Ukrainian].
9. Shherbina, S. M. (2018). Naukovij stil' u sistemi stil'ovoï diferenciaciï suchasnih literaturnih mov [Scientific style in the system of stylistic differentiation of modern literary languages]. *Naukovij chasopis Nacional'nogo pedagogichnogo universitetu im. M. P. Dragomanova. Ser. 9. Suchasni tendenciï rozvitku mov - Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov. Ser. 9. Modern trends in language development*, 16. 2018, 261–268 [in Ukrainian].
10. Semino, E. (2007). Mind Style 25 years on. *Style*, 41, 2, 153–173 [in English].
11. جمال میرصادقي ، میمنت میرصادقي (ذوالقدر، واژه نامه هنر داستان نویسي: فرهنگ تفصیلي اصطلاح هاي ادبیات داستاني. تهران: کتاب مهناز، ۱۳۷۷. ۳۲۹ ص. [in Arabic].

ВІСНИК науки та освіти
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
ISSN 2786-6165 (ONLINE) № 4(34)2025
Bulletin of Science and Education

УДК 378.14:811.161.2

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-231-241

Александрович Тетяна Зігфридівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри права та інформаційної справи, ПЗВО «Східноєвропейський університет імені Рауфа Аблязова», м. Черкаси, тел.: (0472) 64-70-55, https://orcid.org/0000-0003-3582-351X

ОСОБИСТІСНЕ СПРЯМУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЯК ВИМОГА ЧАСУ (НА МАТЕРІАЛІ ЗАНЯТЬ ІЗ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В КОЛЕДЖІ)

Анотація. Завдання педагогіки сьогодні полягає у створенні комфортного освітнього середовища, яке дозволить розвинути таланти молодої особистості, допоможе зробити навчання особистісно зорієнтованим. Саме з цією метою викладачеві варто приділяти більше уваги інтерактивним технологіям навчання під час планування занять.

Ідея сучасного навчання – це самовдосконалення та самореалізація творчої особистості. Тому завдання кожного педагога – створити таке освітнє середовище, яке сприятиме розвитку природних здібностей здобувачів освіти. Викладач повинен не нав'язувати свою точку зору, а підштовхнути студента до самостійного збору й аналізу інформації, навчити аргументувати думки, змінювати їх у разі знаходження помилки.

Для того, щоб навчання ґрунтувалося на особистісному підході, педагогу необхідно перебудувати власну свідомість, переорієнтувати свої погляди на особистість здобувача освіти як основну цінність освітнього процесу.

Інтерактивні технології навчання сьогодні – це вид інформаційного обміну здобувачів освіти з навколишнім інформаційним середовищем. Кожен студент бере безпосередню участь в організації такого освітнього процесу через взаємодію та спілкування всіх учасників.

Плануючи заняття з української мови в коледжі, викладач повинен враховувати середній рівень знань і темп роботи здобувачів освіти в групі, інші особисті чинники. Саме підхід до навчання, побудований на особистісному спрямуванні, призведе до високих показників засвоєння матеріалу.

Авторка стверджує, що рівень опанування знаннями з конкретної дисципліни, як і любов студентів до конкретного предмета взагалі, залежить від майстерності викладання педагога, бажання донести свої знання та вміння до здобувачів освіти.

У роботі зазначається, що ні пасивна, ні активна моделі навчання без вкраплення інтерактивних елементів не задовольняють вимог, які сьогодні ставляться до якісного викладання програмового матеріалу. Освітній процес набуває особистісного спрямування завдяки використанню інтерактивних технологій, які сприяють самовдосконаленню та самореалізації творчої особистості.

Ключові слова: інтерактивні технології, коледж, особистісне спрямування, програмовий матеріал, структура заняття, українська мова.

Aleksandrovych Tetiana Zihfrydivna PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Law and Information Studies at the Private Institution of Higher Education “Rauf Ablyazov East European University”, Cherkasy, tel.: (0472) 64-70-55, https://orcid.org/0000-0003-3582-351X

PERSONALIZED FOCUS OF THE EDUCATIONAL PROCESS AS A DEMAND OF THE TIMES (BASED ON UKRAINIAN LANGUAGE CLASSES IN COLLEGE)

Abstract. The task of pedagogy today is to create a comfortable educational environment that enables the development of young individuals’ talents and helps make learning personally oriented. To achieve this goal, teachers should pay greater attention to the use of interactive teaching technologies when planning their lessons.

The idea of modern education is self-improvement and self-realization of a creative individual. Therefore, the task of every educator is to create a learning environment that fosters the development of students’ natural talents. A teacher should not impose their own point of view, but rather encourage students to independently gather and analyze information, learn to justify their opinions, and be willing to change them when errors are identified.

In order for education to be based on a personal approach, educators must reshape their mindset and reorient their views toward valuing each learner's personality as the core of the educational process.

Interactive learning technologies today represent a form of information exchange between students and the surrounding informational environment. Each student takes an active part in organizing the educational process through interaction and communication among all participants.

When planning Ukrainian language lessons in college, teachers should take into account the students’ average knowledge level, the learning pace within the group, and other personal factors. An approach to education built on a personalized focus will lead to higher learning outcomes.

The author states that the level of mastery in a particular discipline, as well as students' overall interest in the subject, depends on the teacher's pedagogical competence and their willingness to share knowledge and experience with learners.

The paper emphasizes that neither passive nor active models of teaching, without the integration of interactive elements, can meet the demands for high-quality delivery of the curriculum. The educational process becomes personally oriented through the use of interactive technologies, which promote self-improvement and the self-realization of creative individuals.

Keywords: interactive technologies, college, personal orientation, curriculum material, lesson structure, Ukrainian language.

Постановка проблеми. Згідно з Національною доктриною розвитку освіти під час навчання повинні враховуватися особисті потреби кожного здобувача та індивідуальні особливості студентів. А це означає, що освітній процес постійно видозмінюється, враховує вимоги часу.

Завдання педагогіки сьогодні полягає у створенні комфортного освітнього середовища, яке дозволить розвинути таланти молодої особистості, допоможе зробити навчання особистісно зорієнтованим. Саме з цією метою викладачеві варто приділяти більше уваги інтерактивним технологіям навчання під час планування занять. Завдяки цим методам здобувач освіти навчиться долати складності пізнавальної діяльності, виокремлювати з масиву матеріалу лише необхідний для засвоєння, а також дозволить покращити мотивацію освітньої діяльності студента [6, с. 6]. Натомість демотивує здобувача освіти, на думку Г.О. Сиротенко, одноманітність занять, відсутність яскравих вражень, непродуманість методики проведення уроків, застарілість матеріальних засобів навчання тощо. Частина педагогів і сьогодні будує заняття таким чином, що переважають пасивні форми роботи [6, с. 6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням особистісного спрямування освітнього процесу займалися (зокрема історичним екскурсом, інтерактивними методами навчання тощо) такі науковці, як: Н. Волкова [1], В. Журавель і Д. Журавель [2], А. Єрмоленко [3], А. Колісник-Гуменюк [5], О. Пометун та ін. [4], Г. Сиротенко [6], В. Староста [6]. Оскільки педагогіка передбачає творчість, дане питання залишиться актуальним ще значний час. Адже кожен викладач знаходиться в постійному пошуку нових педагогічних технологій, методів, форм тощо, що допоможуть донести матеріал до здобувача освіти з метою максимально якісного засвоєння знань. А це, у свою чергу, сприяє вихованню цілісної особистості, високо інтелектуального фахівця, що володіє критичним мисленням, здатного приймати нестандартні рішення в кризових ситуаціях.

Мета статті – дослідження інтерактивних технологій як таких, що сприяють особистісному спрямуванню освітнього процесу; а також практичне застосування інтерактивних методів на заняттях української мови в коледжі з метою кращого засвоєння знань здобувачами освіти.

Виклад основного матеріалу. Ідея сучасного навчання – це самовдосконалення та самореалізація творчої особистості. Тому завдання кожного педагога створити таке освітнє середовище, яке сприятиме розвитку природних талантів студента, його моральних якостей, формування інтелектуального потенціалу, налаштовування на подальшу активну усвідомлену самодіяльність, що відповідає духовним потребам здобувачів освіти, задовольняє їхні прагнення до самореалізації [3, с. 4].

Використовуючи пасивну модель навчання, можна досягти викладення великого обсягу матеріалу за короткий час. Проте є негативний бік використання цієї моделі: студенти не спілкуються ні між собою, ні з педагогом. Оскільки здобувачі освіти не виконують жодних завдань, то відсутній контроль за якістю знань. Отже, викладачеві не зрозуміло, наскільки студент засвоїв матеріал [2, с. 123].

Послуговуючись активною моделлю навчання, педагог перебуває в постійному взаємозв'язку зі здобувачами освіти завдяки бесідам, фронтальному опитуванню, дискусіям. У результаті – значна кількість студентів одночасно сприймає інформацію, викладач контролює рівень засвоєння матеріалу здобувачами освіти. Проте і тут наявні певні недоліки: студенти в переважній більшості спілкуються лише з педагогом, викладач може не встигнути запитати здобувача освіти, отже, він залишиться незадоволеним, що не вислухали його думку [2, с. 124].

Використовуючи інтерактивну модель навчання, учасники освітнього процесу перебувають у постійній взаємодії. Проте така модель вимагає ретельної підготовки від викладача: глибокого вивчення та обмірковування матеріалу, підбору інтерактивних вправ, питань і можливих відповідей, планування заняття, вироблення критеріїв оцінювання, застосування різноманітних методів [2, с. 124–125].

Завдання активного навчання – навчити співпраці, а тому воно і є інтерактивним. Знання і досвід, які здобувають учасники освітнього процесу, – безцінні. Інтерактивна форма навчання відбувається за допомогою полілогу. Викладач тут виконує або роль координатора, або ж консультанта. Це значить, що і педагог, і здобувачі освіти виступають рівноправними суб'єктами навчання, думка кожного має право на існування [3, с. 20–21].

Для того, щоб навчання ґрунтувалося на особистісному підході, викладачеві необхідно перебудувати власну свідомість, переорієнтувати

свої погляди на особистість студента як основну цінність освітнього процесу. Найкраще сприяють вищесказаному доброзичливі коментарі щодо відповідей на заняттях, а також вкраплення ігрових елементів [6, с. 7–8].

Запроваджуючи інтерактивні методи навчання, педагог повинен усвідомлювати проблеми, які можуть перед ним постати: досить часто здобувачі освіти не вміють слухати один одного, об'єктивно оцінювати думки інших; не можуть швидко змінювати свою думку, йти на певний компроміс, тобто студентам важко бути мобільними [2, с. 125].

Не менш важливе завдання, яке стоїть перед педагогом сьогодні, – це розвиток критичного мислення у здобувача освіти. Викладач повинен не нав'язувати свою точку зору, а підштовхнути здобувача освіти до самостійного збору й аналізу інформації, навчити аргументувати думки, змінювати їх у разі знаходження помилки. У цьому вчителю допоможуть інтерактивні методи навчання. В. Журавель і Д. Журавель вважають, що процес навчання «потребує напруженої розумової роботи дитини і її власної активної участі в цьому процесі. Цього результату можна досягти тільки за допомогою активного «здатного до взаємодії» (інтерактивного) навчання» [2, с. 126].

Витоки інтерактивних технологій можна знайти ще в стародавньому світі: Сократ за допомогою запитань і відповідей спонукав учнів шукати істину. Платон пропонував розвивати дітей шестирічного віку, використовуючи казки, пісні, ігри. Конфуцій же навчав у процесі бесід, що носили евристичний характер [3, с. 24–25].

У середньовічних європейських університетах значна увага приділялася розвитку дискусії. Професор читав лекції і пояснював матеріал, завдання же диспутів полягало в обґрунтуванні належним чином наукового постулату [1, с. 9].

«У період становлення суспільних та гуманітарних наук (XVII–XIX ст.) питання ефективності взаємодії як засобу навчання порушувалося такими мислителями і педагогами, як Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Ф. Прокопович, Дж. Дьюї та ін.» [1, с. 10].

У XVIII ст. в Західній Європі була використана ідея Я.А. Коменського, в основі якої знаходився постулат про залучення найкращих учнів до навчання інших. А. Белл і Дж. Ланкастер застосували її в Англії та Індії. Сутність системи, яка отримала назву белл-ланкастерської, полягла в тому, що за умови нестачі педагогів один учитель міг навчати 200-300 учнів різного віку [1, с. 11].

На початку XX ст. в деяких країнах Заходу, а також у США та Англії виникли системи індивідуалізованого навчання. Ці моделі навчання були покликані підготувати активних та ініціативних функціонерів. Найпоши-

ренішою була система Дальтон-план, яку вперше застосувала вчителька О. Паркхерст в місті Дальтоні (у США) в 1903 році. Завдання цієї моделі: забезпечити кожного учня можливістю працювати у власному темпі, самостійно, індивідуально [1, с. 11].

У другій половині 20-х років XX ст. видозмінений Дальтон-план був застосований в організації бригадно-лабораторної форми навчання. Ця система поєднувала колективну роботу бригади (частини класу) з індивідуальною роботою учнів: невеликі групи-бригади (по 5-7 осіб) вчилися за побудованими в особливий спосіб підручниками, виконували спеціально складені вчителем завдання з кожної дисципліни. Така модель применшувала роль педагога, не забезпечувала якість знань, а тому й не виправдала себе. Хоча використання деяких елементів реабілітувало себе: під час виконання лабораторних або практичних робіт, опрацюванні матеріалу в підручнику чи допоміжної літературі, виконанні групових завдань [1, с. 12].

Іще одна педагогічна «технологія П. Петерсена «Йєна-план» спиралася на виховну общину, сформовану на засадах поваги до особистості дитини, поєднання свободи і самостійності, тісного зв'язку батьків, дітей і педагогів. Викладання здійснюється шляхом створення навчальних ситуацій, а також ритмічного повторення основних видів діяльності: діалогу, гри, праці, свята. За П. Петерсеном, у процесі навчання найважливішим елементом є робота в групах, де про поведінку та успіхи дитини судять з точки зору її індивідуального розвитку» [1, с. 12].

Ю. Колісник-Гуменюк стверджує, що використання того чи іншого методу інтерактивного навчання залежить від мети заняття та форми організації освітньої діяльності. Так, кооперативне навчання варто застосовувати на заняттях, коли заплановано роботу в парах або малих групах тощо. При ситуативному моделюванні будуть доречними імітаційні, рольові ігри. Колективно-групове навчання передбачає використання методів «Мікрофон», «Ажурна пилка», «Незакінчене речення» та ін. Під час опрацювання дискусійних питань доречними будуть методи «ПРЕС», «Займи позицію» або ж організація дискусії як такої [5, с. 118].

А. Єрмоленко наполягає на тому, що «інтерактивне навчання дає можливість педагогу раціонально використовувати час заняття, водночас дозволяє здобувачу освіти проявити себе, у тому числі під час самостійної роботи. Тому застосування сучасних освітніх технологій, зокрема технологій інтерактивного навчання, може зробити заняття більш змістовним, а викладачу дозволяє легко залучати здобувачів освіти до освітнього процесу» [3, с. 4]

Інтерактивні технології навчання сьогодні – це вид інформаційного обміну здобувачів освіти з навколишнім інформаційним середовищем.

Кожен студент бере безпосередню участь в організації такого освітнього процесу через взаємодію та спілкування всіх учасників. Причому форми участі різноманітні: від конкретного завдання для окремого здобувача освіти, за яке він звітує самостійно, до виду діяльності, від якої залежить якість виконання поставленого завдання в групі [7, с. 234].

Складовою інтерактивної технології навчання можна вважати такі компоненти: спланована мета навчання, яка полягає в якісному та кількісному очікуванні результатів досягнень студентів; структурований зміст навчання; використання інтерактивних методів навчання, за допомогою яких стимулюється активна діяльність здобувачів освіти; застосування таких засобів навчання, які відповідають поставленій меті; система пізнавальних завдань, використовуючи яку студенти можуть досягти запланованих результатів; організація належних психолого-педагогічних умов, що дозволяють ефективно спланувати й реалізувати інтерактивне навчання [Цит. за: 7, с. 234].

У посібнику «Інтерактивні технології: теорія та методика» (О.І. Пометун та ін.) стверджується, що застосування інтерактивних технологій вимагає певної структури заняття, а саме: мотивація освітньої діяльності (не менше 5% часу заняття), оголошення теми й мети (не менше 5% часу заняття), викладення матеріалу (до 10-15% часу), центральна частина заняття відводиться виконанню інтерактивної вправи (45-60% часу), підсумок заняття (до 20% часу) [4, с. 66].

Мотивація необхідна для того, щоб сфокусувати увагу здобувачів освіти на проблемі й викликати цікавість до неї [4, с. 66]. Оголошуючи тему та мету заняття, викладач забезпечує розуміння здобувачами освіти змісту їхньої діяльності. Доцільно побудувати цей етап заняття таким чином, щоб студенти могли самі визначити мету своєї діяльності на певному занятті [4, с. 68]. Під час проведення підсумків заняття варто з’ясувати зміст проробленого. «Функції цього етапу уроку: прояснити зміст опрацьованого; співвіднести реальні результати з очікуваними; проаналізувати, чому відбулося так чи інакше; зробити висновки; закріпити чи відкоригувати засвоєння; намітити нові теми для обміркування; установити зв'язок між тим, що вже відомо і тим, що знадобиться засвоїти, навчитись у майбутньому; скласти план подальших дій» [4, с. 72].

Звичайно, центральним елементом заняття є основна частина, яка передбачає використання інтерактивної складової. Після пояснення нового матеріалу перед безпосереднім виконанням завдання педагогові необхідно розповісти здобувачам освіти про мету вправи, правила її виконання, послідовність дій, кількість відведеного часу на виконання завдання. Потім відбувається об’єднання в групи, розподіл ролей, можливо, певні технічні

дії (підготовка реквізитів, розташування меблів тощо). Далі – процес виконання самої роботи. Викладач виступає на цьому етапі заняття швидше як модератор, ніж як фасилітатор, відводячи основну роль студентам. Це сприяє виявленню самостійності і навчає співпрацювати один з одним здобувачів освіти. І нарешті відбувається презентація результатів роботи над завданням. Необхідною складовою інтерактивної частини є рефлексія, яку повинні провести студенти на основі отриманих результатів. Цього можна досягти шляхом колективного обговорення або ж за допомогою інших прийомів [4, с. 70]. Рефлексія дозволяє здобувачам освіти й педагогу «усвідомити, чому вони навчились, пригадати деталі свого досвіду і отримати реальні життєві уявлення про те, що вони думали і що відчували, коли перший раз зіткнулись з тією чи іншою навчальною технологією» [4, с. 70].

Плануючи заняття з української мови в коледжі, викладач повинен враховувати середній рівень знань здобувачів освіти в групі, темп роботи студентів тощо. Вправи необхідно підбирати таким чином, щоб задіяти абсолютно всіх здобувачів освіти. Варто звертати увагу на диференційовані завдання, котрі допоможуть врахувати і рівень знань, і темп роботи, й інші особисті чинники. Саме підхід до навчання, побудований на особистісному спрямуванні, призведе до високих показників засвоєння матеріалу.

Так, вивчаючи тему «Практична риторика», доцільно використовувати такі вправи, як «Капелюх думок» (викладач підбирає вислови видатних людей про оратора й красномовство та просить здобувачів освіти прокоментувати їх). Цікавим методом може бути вправа, сутність якої полягає в складанні образу оратора: підібрати епітети, що характеризують цей образ. Допомагають у розвитку критичного мислення і ситуативні вправи. Зокрема можна запропонувати студентам завчасно продумані ситуації та попросити їх пояснити, чи матимуть такі виступи успіх. Здобувачі освіти повинні обґрунтувати вибір, пояснити причини успіхів або невдач промовців, а також проаналізувати допущені помилки. Розвивати творчі здібності студентів можна за допомогою невеликих есе. Варто дати завдання написати творчу роботу про те, яким повинен бути сучасний оратор, чи вважають здобувачі освіти себе ораторами тощо. Ускладнити завдання в сильніших групах можна, якщо включити до умов написання есе використання певних фігур або тропів, заздалегідь обговорених.

Під час вивчення теми «Морфологічна норма» поряд із традиційними вправами (утворити форми вищого й найвищого ступенів порівняння прикметників; поставити пропущені літери, пояснити особливості творення ступенів порівняння, прокоментувати зміни приголосних під час творення ступенів порівняння прикметників, виписати слова, які з прикметників перейшли в іменники та ін.) доцільно використовувати творче конст-

рування (наприклад, словосполучення з двох іменників замінити на словосполучення з прикметника та іменника), скласти розповідь про родину із певним розрядом прикметників (зокрема, із присвійними).

Для кращого засвоєння прислівника доцільно використовувати вправи, за допомогою яких виробляються навички правильного написання та творення ступенів порівняння прислівників: від поданих прислівників утворити ступені порівняння, пояснити їх правопис, скласти з ними речення; переписати, завершивши кожне речення прислівником з необхідним ступенем порівняння; вибрати із тексту прислівники, які мають ступені порівняння тощо.

Вивчаючи дієприкметник, можна включити до перебігу заняття вправи, що містять перебудову речень без дієприкметників у такі, у яких вони наявні. Визначити, які із дієприкметників активні, а які пасивні. Цікавими для здобувачів освіти можуть бути вправи, у яких необхідно відредагувати речення, утворити активні чи пасивні дієприкметники. Із метою перевірки засвоєння матеріалу варто використовувати тести. Це можна робити як у кінці кожного заняття, так і наприкінці вивчення теми. Для кращого сприйняття інформації варто користуватися презентаціями, відеоуроками.

Під час вивчення теми «Синтаксична норма» в нагоді стануть диктанти-відновлення (відновити деформований текст, уставивши в нього необхідні вставні конструкції з дужок, пояснити вибір); робота в групах (пригадати поезію або прозу, у яких є звертання або ж вставні слова; виписати речення з ними); творче конструювання (із поданими звертаннями скласти речення, пояснивши уживання розділових знаків), складання діалогів у парі (використовуючи подані звертання та вставні слова, скласти діалоги та розіграти їх); лінгвістичне дослідження (поміркувати, у яких із поданих речень виділені слова є вставними, а в яких – членами речення; визначити їхню синтаксичну функцію, поставити необхідні роздолові знаки та пояснити їх).

Вивчаючи складне речення, можна використовувати вибіркові диктанти (виписати тільки складносурядні або лише складнопідрядні речення), творче конструювання (скласти речення за схемами), до поданих частин речення дописати продовження (це можуть бути або різні види складнопідрядних, або ж складносурядні речення, або ж безсполучникові); вибрати складнопідрядні речення з різними видами підрядності, побудувати схеми, пояснити розділові знаки; скласти речення за поданими схемами; використавши подані речення як головні, утворити складнопідрядні речення з кількома підрядними; із кожної пари простих речень утворити складне безсполучникове речення, пояснити вживання двокрапки, тире, коми, крапки з комою тощо.

Висновки. Педагог – творча особистість. А тому саме від його підходу до викладання, майстерності в побудові занять, бажання донести свої знання та вміння до здобувачів освіти залежить рівень опанування матеріалу студентами та любов до предмета взагалі. Проаналізований вище матеріал дозволяє зробити висновок, що ні пасивна, ні активна моделі навчання без вкраплення інтерактивних елементів не відповідають вимогам, які сьогодні ставляться до якісного викладання програмового матеріалу. Особистісне спрямування освітнього процесу відбувається завдяки використанню інтерактивних технологій, які сприяють самовдосконаленню та самореалізації творчої особистості, створюють таке освітнє середовище, котре дозволяє розкритися талантам здобувачів освіти.

Література:

1. Волкова Н. П. Інтерактивні технології навчання у вищій школі : навчально-методичний посіб. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. 360 с.

2. Журавель В.П., Журавель Д.П. Теоретичні основи інтерактивних технологій навчання. *Збірник науково-методичних праць «Удосконалення освітньо-виховного процесу в закладі вищої освіти. Таврійський державний агротехнологічний університет ім. Дмитра Моторного*. 2020. Вип. 23. С. 122–127.

3. Єрмоленко А. Інтерактивні технології навчання : електронний навч. курс. Біла Церква : БІНПО, 2022. 37 с.

4. Інтерактивні технології: теорія та методика : посібник для викладачів. ПТУ, коледжів / О. І. Пометун та ін. Умань–Київ, 2008. 94 с.

5. Колісник-Гуменюк А. Сучасні інтерактивні технології навчання. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2013. №5. Дидактика, методика і технології навчання. С. 118–124.

6. Сиротенко Г. О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. Харків : Основа, 2003. 80 с.

7. Староста В. Технології інтерактивного навчання: сутність, класифікація. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2019. №1 (64). С. 232–237.

References:

1. Volkova, N.P. (2018). Interaktyvni tekhnolohii navchannia u vyshchii shkoli [Interactive Learning Technologies in Higher Education: Educational and Methodological Manual]. Dnipro: Alfred Nobel University (in Ukrainian).

2. Zhuravel, V.P., Zhuravel, D.P. (2020). Teoretychni osnovy interaktyvnykh tekhnolohii navchannia [Theoretical basics of interactive technology of learning]. *Collection of Scientific and Methodological Papers "Improvement of the Educational Process in a Higher Education Institution." Tavria State Agrotechnological University named after Dmytro Motornyi*, 23, 122-127 (in Ukrainian).

3. Yermolenko, A. (2022). Interaktyvni tekhnolohii navchannia [Interactive Learning Technologies: Electronic Course]. Bila Tserkva (in Ukrainian).

4. Pometun, O.I. ets. (2008). Interaktyvni tekhnolohii: teoriia ta metodyka : posibnyk dlia vykladachiv. PTU, koledzhiv [Interactive Technologies: Theory and Methodology: A Manual for Vocational School and College Teachers]. Uman–Kyiv (in Ukrainian).

5. Kolisnyk-Humenyuk, Yu. (2013). Suchasni interaktyvni tekhnolohii navchannia. Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity [Contemporary Interactive Technologies of Education]. *Pedagogy and Psychology of Vocational Education*. No. 5. Didactics, Methods, and Learning Technologies, 118-124 (in Ukrainian).

6. Syrotenko, H.O. (2003) Suchasnyi urok: interaktyvni tekhnolohii navchannia [The Modern Lesson: Interactive Learning Technologies]. Kharkiv: Osnova (in Ukrainian).

7. Starosta V. (2019). Tekhnolohii interaktyvnoho navchannia: sutnist, klasyfikatsiia [Interactive learning technologies: essence, classification]. *Scientific Bulletin of Mykolaiv National University named after V.O. Sukhomlynskyi. Pedagogical Sciences*. 1, 232-237 (in Ukrainian).

УДК 811.111'37:821.111.09

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-242-254

Байтерякова Наталія Юріївна старший викладач кафедри германської філології, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Запоріжжя, orcid.org/0000-0002-5334-0290

Байтеряков Олег Зуфарович кандидат географічних наук, доцент кафедри географії та туризму, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Запоріжжя, https://orcid.org/0000-0002-7449-693X

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВІДОБРАЖЕННЯ СВІТОСПРИЙНЯТТЯ І СПОСОБУ ЖИТТЯ ВІКІНГІВ У СЕРІАЛІ «THE VIKINGS»

Анотація. У статті розглядаються деякі способи відтворення особливостей світосприйняття вікінгів лексичними засобами англійської мови в серіалі «The Vikings». Такий підхід дозволяє глядачам краще поринути в атмосферу подій, зрозуміти характери і вчинки героїв серіалу та збагатити свою історичну обізнаність під час його перегляду. Дослідження лексико-семантичних особливостей відображення світосприйняття представників певного етносу передбачає виявлення органічного поєднання взаємозв'язку їхньої мови, специфіки пізнання та характерних рис культури. Світосприйняття вікінгів формувалось під впливом певних географічних чинників, таких як відносна географічна віддаленість від значної частини «материкової» Європи, суворі природні умови, значна залежність від морських видів діяльності (рибальства, морських подорожей) та ін. Аналіз уривків з серіалу свідчить, що ці умови робили їх залежними від природи і сприяли формуванню цілого пантеону богів, що відрізнялись в їхньому уявленні, суворістю до людей. У серіалі «The Vikings» для відображення особливостей світосприйняття норманів часто застосовуються міфологеми, це пояснюється як роллю міфології у житті вікінгів, так й своєрідністю скандинавської міфології. Іншими лексичними засобами, що надають уявлення про менталітет вікінгів можна назвати фрази та речення на позначення їхнього способу життя. Тут можна побачити чітку залежність між способом життя і світосприйняттям вікінгів, що проявляється у судженнях та поясненнях різноманітних дій. Часте звертання до основних видів діяльності вікінгів у серіалі допомагає

зрозуміти певні мовні конструкції та одиниці. Знання про набіги вікінгів у середньовіччі мають значення для розуміння багатьох питань лінгвокраїнознавчого характеру Великої Британії. Зокрема в англійській мові досі функціонує близько 800-900 слів, що мають скандинавське походження.

Ключові слова: світосприйняття, лексико-семантичний аналіз, міфологеми, серіал, спосіб життя.

Baiteriakova Natalia Yuriivna Senior lecturer of German Philology Department, Bohdan Khmelnitsky Melitopol state pedagogical university, Zaporizhzhia, https://orcid.org/0000-0002-5334-0290

Baiteriakov Oleh Zufarovich PhD of Geographical Sciences, Associate Professor of the Department of Geography and Tourism, Bohdan Khmelnitsky Melitopol state pedagogical university, Zaporizhzhia, https://orcid.org/0000-0002-7449-693X

LEXICAL AND SEMANTIC PECULIARITIES OF THE REFLECTION OF THE WORLDVIEW AND LIFESTYLE OF THE VIKINGS IN THE TV SERIES "THE VIKINGS"

Abstract. The article examines some ways of reproducing the peculiarities of the Viking worldview using the lexical means of the English language in the TV series "The Vikings". This approach allows viewers to better immerse themselves into the atmosphere of the events, understand the nature and the actions of the characters, and enrich their historical awareness while watching the series. The study of lexical and semantic peculiarities of the reflection of the worldview of representatives of a certain ethnic group involves identifying an organic combination of the relationship between their language, the specifics of knowledge, and the characteristic features of the culture. The Vikings' worldview was shaped by certain geographical factors, such as relative geographical distance from a significant part of "mainland" Europe, harsh natural conditions, considerable dependence on maritime activities (fishing, sea voyages), etc. The analysis of the excerpts from the series shows that these conditions made them dependent on nature and contributed to the formation of an entire pantheon of gods, who differed in their perception and severity towards people. In the series "The Vikings", mythologemes are often used to reflect the peculiarities of the Norman worldview; this is explained both by the role of mythology in the lives of the Vikings and the uniqueness of Scandinavian mythology. Other lexical means that provide insight into the Viking mentality include phrases and

sentences describing their way of life. Here one can observe a clear relationship between the Vikings' way of life and the worldview, which is manifested in judgments and explanations of various actions. The frequent reference to the main activities of the Vikings in the series helps to understand certain linguistic constructions and units. The knowledge of the Viking raids in the Middle Ages is important for understanding many issues of the linguistic and geographical nature of Great Britain. In particular, about 800-900 words of Scandinavian origin still function in the English language.

Keywords: worldview, lexical-semantic analysis, mythologemes, TV series, lifestyle.

Постановка проблеми. Уявлення особливостей світосприйняття будь-якого етносу є необхідною підставою для створення адекватної текстової складової історичних художніх фільмів і відповідного дублювання їх іншими мовами. Таке розуміння специфіки світосприйняття дозволяє досягти достатнього рівня автентичності для передавання емоційної картини певної епохи та відтворити історичні реалії за допомогою відповідних лексичних засобів. У статті розглядаються деякі особливості відтворення специфіки світосприйняття вікінгів лексичними засобами англійської мови в серіалі «The Vikings». Такий підхід дозволяє глядачам краще поринути в атмосферу подій, зрозуміти характери і вчинки героїв серіалу та збагатити свою історичну обізнаність під час його перегляду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження лексико-семантичних особливостей відображення світосприйняття представників певного етносу передбачає виявлення органічного поєднання взаємозв'язку їхньої мови, специфіки пізнання та характерних рис культури. Теоретичною основою досліджень такого напрямку можна вважати працю В. Гумбольдта “Вибрані праці з мовознавства”. В. Гумбольдт наголошував, що дух народу і внутрішня форма мови – це вираження індивідуального самобутнього світосприймання та наголошував на тому, що такі поняття як “мова”, “народ” і “культура” є нерозривними та не можуть існувати одне без одного [1].

Можна зазначити, що відображення світосприйняття є однією з провідних складових мовної картини світу певних етнічних спільнот. Тому цей напрямок досліджень привертає увагу сучасних лінгвістів. Так, О. Селіванова визначає поняття і структуру мовної картини світу [2]. В. Ужченко виявляє склад мовної картини світу [3]. І. Заремська обґрунтовує підходи до розгляду мовної картини світу як до об’єкту саме лінгвістичних досліджень [4]. В. Жайворонок розглядає теоретичні аспекти української етнолінгвістики [5]. А. Бікезіна виявляє лінгвоісторіографічні

аспекти мовної картини світу [6]. І. Живіцька представляє мовну картину світу як спосіб відображення реальності [7]. О. Пальчикова робить акцент на формуванні мовної картини світу у фразеологічному дискурсі, зокрема вона порівнює це явище в англійській та українській фразеології [8]. А. Середницька наголошує на необхідності розрізняти такі поняття як мовна картина світу і концептуальна картина світу, зокрема виявляє відмінності між ними [9]. А. Яремчук визначає основні параметри та виявляє співвідношення між такими явищами як "мовна картина світу", "концептуальна картина світу", "художня картина світу" [10]. А. Посохова подає приклад інтерпретації концептуальної і мовної картин світу, що розкриваються у певному літературному творі, у даному випадку в романі А. Хейлі "Airport" [11]. Н. Байтерякова і О. Байтеряков звертають увагу на вплив світосприйняття окремих етносів, зокрема вікінгів, на етимологію англомовних топонімів [12]. Таким чином можна побачити, що різноманітні лінгвістичні аспекти дослідження особливостей світосприйняття людини в цілому і його впливу на формування мовної і концептуальної картин світу, топонімічної карти світу, розвиток сюжету художніх творів тощо є актуальним предметом дослідження мовознавців.

Лінгвістичне дослідження англомовного серіалу "The Vikings" представлено у статті Н. Байтяковой, О. Байтерякова та Н. Соломонової, де акцент зроблено на таких аспектах відтворення скандинавської мовної картини світу як релігія і міфологія [13].

Спираючись на дослідження І. Заремської у лексичному відображенні світосприйняття людини або етносу можна визначити такі ознаки:

- формування специфічної кваліфікації певних предметних галузей;
- закріплення у свідомості достатньо чітких імен-концептів;
- формування специфічної комбінації асоціативних ознак концептів;
- закріплення нерівномірної концептуалізації фрагментів дійсності, яка залежить від їхнього значення для відповідного етносу;
- наявність специфічної орієнтації предметних галузей на певні сфери спілкування [4].

Лексичне відображення світосприйняття певного етносу відбувається різноманітними мовними засобами, однак найкраще його специфіка відображається за допомогою фразеологізмів, міфологем, образно-метафоричних слів, конотативних слів, лексичних одиниць, що не мають аналогів в інших мовах та ін.

Мета статті. Виявити способи відтворення особливостей світосприйняття вікінгів лексичними засобами англійської мови в серіалі «The Vikings», що може бути основою для уявлення специфіки відповідних подій та емоційної атмосфери історичної епохи, що відтворює кінострічка. Також

дані відомості мають лінгвокраїнознавче значення для розуміння особливостей історичного розвитку Великої Британії.

Виклад основного матеріалу. Тема історії вікінгів є доволі затребуваною у сучасній світовій культурі. Їй присвячені численні твори художньої літератури, живопису, кінофільми і серіали, навіть цілі концептуальні альбоми музичних груп. Історія вікінгів цікава не лише своїми захоплюючими подіями, але має й значення для розуміння багатьох питань лінгвокраїнознавчого характеру, наприклад, для Великої Британії. Набіги вікінгів у середньовіччі на англосаксонські королівства Британії вплинули на історію країни, на її мову, особливості її заселення та розвитку, й навіть на менталітет населення. Зокрема в англійській мові досі функціонує близько 800-900 слів, що мають скандинавське походження.

Враховуючи зниження попиту на документальні джерела інформації з боку сучасної молоді саме твори масової культури можуть підвищити історико-культурну обізнаність молоді. Тому захоплюючий сюжет, талант режисера і акторів можуть зробити художній кінематограф якщо не повним джерелом лінгвокраїнознавчої інформації, то хоча б фактором, що привертає до неї увагу.

Канадсько-ірландський серіал «The Vikings» вийшов на екрани у 2013 р. Вже перший сезон серіалу був гарно сприйнятий глядачами і тому мав продовження. Всього за період 2013-2020 рр. вийшло 6 сезонів цього серіалу. Нажаль, цю кінострічку не можна вважати повністю історичною. Тут присутні окрім історичних й багато вигаданих персонажів, деінде переплутані дати і хронологія подій, а також біографія справжніх історичних постатей. Але загалом серіал гарно передає дух і емоційну атмосферу епохи, розкриває особливості культури, менталітету, філософії, світосприйняття, духовних ідеалів тощо вікінгів та середньовічних англійців.

Серіал «The Vikings» відображає історію набігів вікінгів на Британські острови під керівництвом ярла Рагнара Лодброка та його синів наприкінці 8 – початку 9 ст. Саме цей період став одним з найдраматичних в історії Великої Британії. Лінгвістичний аналіз цього англомовного серіалу виявляє особливості світосприйняття вікінгів, що вплинуло на їх менталітет, релігію, систему моральних цінностей, побут, фольклор та інші національні особливості з одного боку й сприйняття їх представниками інших етносів з другого боку.

Світосприйняття вікінгів формувалось під впливом певних географічних чинників, таких як певна географічна віддаленість від значної «материкової» Європи, суворі природні умови, значна залежність від морських видів діяльності (рибальства, морських подорожей) та ін. Ці

умови робили їх залежними від природи і сприяли формуванню цілого пантеону богів, що відрізнялись в їхньому уявленні суворістю до людей. Тому вікінгі всіляко намагались задобрити богів. При цьому, на відміну від християн, вікінгі практично ніколи не звертались до бога із застосуванням такої форми як *God*, тобто у формі однини. Натомість вони звертались до богів, застосовували множину *gods*. Але частіше вікінгі звертались до якогось конкретного бога, називаючи його за відповідним ім'ям.

"I swear to the gods and everything that is sacred"

Н. Гейман наголошує, що вікінги були фаталістами, але це не означає, що вони пасивно підкорялись долі. Вікінги вірили в те, що у кожного є своє призначення, яке для них обрали боги. Світ, в якому жили стародавні скандинави, не передбачав прагнення до будь-якої високої мети, адже якщо людей і створили боги, то зробили вони це виключно заради своєї власної вигоди: щоб було кому приносити їм жертви, а тому якщо людське життя в їхньому світі могло й мати якийсь сенс, то лише той, яким наділить його сама людина, зробивши щось, за що її будуть пам'ятати [14].

"My fate is too urgent" [15]

В серіалі можна помітити, що магічними та надлюдськими силами володіли не лише боги, а й інші незвичайні істоти, які жили в інших світах, наприклад: велетні, карлики, гноми та інші. Гноми та карлики, або як їх ще називали цверги, як говориться в "Молодшій Едді", спочатку були хробаками в тілі Іміра, але боги нагородили їх людським розумом та подарували їм людський вигляд. Саме вони (цверги) створили більшість скарбів богів.

"He must have paid the dwarves a great deal to make it because it is a magical sword. The metal is much stronger than ours. I saw him kill many men with it and yet, never blunted, but continued to bite. And now, it's mine. – To have such a sword gives you a great advantage. Think of Odin's spear. – And now think of Ivar's sword." [15]

За часів, коли самооборона була найпершою необхідністю, а перемога вважалась великим щастям, було цілком очевидно, що добре загартована, на славу зроблена зброя вважалась одним з найцінніших надбань. Про вправного зброяра казали, що він навчався своєму ремеслу у ельфів або карликів.

"*He must have paid the dwarves a great deal to make it because it is a magical sword. The metal is much stronger than ours. I saw him kill many men with it and yet, never blunted, but continued to bite."* [15] – визначення "цвергів та карликів" було вищою похвалою для надійного клинка.

"*To have such a sword gives you a great advantage. Think of Odin's spear."* [15] – руками цвергів або карликів були викувані скарби богів, серед яких і спис Одіна – Ґунґнір.

"And now think of Ivar's sword." [15] – порівнянням зі списом Одіна, підкреслюється те, наскільки чудовий був меч, що заслуговував такого порівняння.

У світову історію вікінги увійшли як дуже жорстокий народ. Велика кількість письмових згадок про вікінгів була зроблена англійськими монахами, але через те, що вони дуже часто ставали жертвами скандинавів, їх описи грабежів, розорень міст та захоплення полонених вважається дещо перебільшеними, але все одно неможливо заперечувати, що порівняно з іншими європейськими народами, вікінги відрізнялись своєю жорстокістю.

"…Ivar, the Boneless, scourge of the world, hmm?"

"scourge of the world" [15]

У цьому контексті слово *scourge* використовується у позитивному значенні. Саме слово *scourge* має досить негативний сенс, а саме "бич", "батіг", "бичувати", "бити батогом", "карати", але для вікінгів, які залишились в історії як дуже жорстокий народ, таке порівняння вважалось за комплімент, адже гарантувало, що своєю жорстокістю він досягне великих перемог. Взагалі, вся культура вікінгів просякнута жорстокістю, а тому *scourge* залишає усе своє негативне значення.

Нормани великого значення надавали такому поняттю як «вдача», яке могло як позитивно, так і негативно впливати на їх долі. Про це дуже часто говориться у сагах, а також наголошується у серіалі.

"Good luck! Safe return! Gods be with you!", "How lucky we are the gods gave us this opportunity." [15]

У сагах часто зустрічається формула "у нього не було удачі" або "він був невдаха". Наприклад, фактично вся "Сага про Ґреттіра" побудована на тому, що він невдаха і загибель його неминуча. В даному випадку мова йде зовсім не про сучасний понятті "удача – невдача", а про смислове "поле", в яке включені такі категорії, як сила життя, сила щастя і потенційна удача. Про "удачу" в сагах говориться не тільки по відношенню до конкретної людини, але і цілого роду. Людина втрачає свою удачу, як тільки порушує зв'язок з товариством, переступає межу тих норм поведінки, які прийняті в суспільстві, а тому він приречений на загибель. Він залишався один на один з ворожими силами іншого світу і був абсолютно беззахисний. Саме така людина могла легко стати жертвою чаклунства, тобто здобиччю шкідливих сил з потойбічного світу. Як правило, така людина рано чи пізно гинула – від ран, від хвороби чи від чаклунства.

До норманів не було європейців, які б побачили так багато чужих країн. Від рідної Скандинавії вони здійснили плавання на схід по великим річкам і дійшли до Константинополя і Багдада. На заході освоїли все узбережжя Західної Європи, заснували колонії в Шотландії, Англії, Ірландії

та Франції. Паралельно з цим опанували Ісландію, перетнули Атлантику та першими з європейців відкрили Гренландію і Північну Америку. Саме ці далекі подорожі і відвага асоціюються в багатьох людей з вікінгами та привертають увагу до скандинавів.

"My suggestion is that we go back north. We should establish a permanent camp, as you say, but near the coast, from where we can raid wherever we want. – *Our father's dream was that we wouldn't be just raiders. That we would behave in a different way. – You're not listening, Ubbe. We have to have a stronghold."* [15]

Вікінги увійшли в історію як великі завойовники, які прославились своєю жорстокістю, що й недивно, адже у порівнянні з християнами-англійцями та їхніми порядками, способи вирішення проблем язичників-вікінгів здавались дуже варварськими. Спочатку вони були лише загарбниками, метою яких була нажива, але через деякий час вони почали думати про те, щоб почати заселяти кращі території.

"*My suggestion is that we go back north. We should establish a permanent camp, as you say, but near the coast, from where we can raid wherever we want."* [15] –"осідали" вони найчастіше недалеко від берегів моря, щоб бути близько до свого флоту. В Англії, як з годом і в інших країнах, нормани намагались залякати місцеве населення ("*We have to have a stronghold."*) вогнем і мечем пригнічуючи найменший опір. Дуже широко вони застосовували бузувірські ритуальні кари, які у пізніших джерелах називаються ритуалами на славу верховного бога Одіна.

Не всі скандинави були загарбниками-варварами, які прагнули лише наживи та крові. Деякі з них насолоджувались розмірним способом життя скотаря та землероба та хотіли заселити Англію більш-менш мирним шляхом, адже кліматичні умови в Скандинавії були не найкращими –"*Our father's dream was that we wouldn't be just raiders. That we would behave in a different way."* [15]

Вікінги славились своїми човнами - дракарами, які відрізнялись від інших та були добре впізнаними, адже вони мали дуже незвичайну форму. Коли скандинави запливали в бухту іншої країни, їх легко було помітити, оскільки видовженні загостренні з обох кінців човни, які виглядали як дракони, змії чи інші тварини, могли належати лише норманам.

"Better proceed with, at most, three of your ships. – But I will feel naked.", "Tell him, of course we are traders. Look at how few boats we brought." [15]

Масштаби битв норманів можуть вразити навіть сучасну людину. Наприклад, у битві в Хьуорунгавоге в Норвегії було задіяно 400 кораблів. Така велика кількість мала практичний характер, адже однією з стратегій морської битви було оточення ворожих суден. Щоб підійти впритул до кожного судна з обох боків, при цьому зв'язуючи кораблі один з одним, потрібно було багато суден.

"Better proceed with, at most, three of your ships. – But I will feel naked." [15]

Ця цитата демонструє, що подорож з такою маленькою кількістю кораблів не була типовою, але так як з великою кількістю дракарів асоціювались саме набіги та загарбництво вікінгів, то іноді доводилось чимось жертвувати.

"... of course, we are traders. Look at how few boats we brought." [15] – на відміну від битв, для торгівлі вони не потребували так багато човнів, а тому їм здавалось очевидним, що чим менше човнів, тим менше загрози від них.

Вікінги були дуже войовничим народом, а тому війни не завжди вдавалось уникати навіть на рідних землях. Взагалі, територія Скандинавії юула поділена на хундари, або хераді (ділянки землі, де селилися "загони"). Херад ставав маленьким державою. Усі ці держави були під владою конунга, але все ж таки між ними могли відбуватись конфлікти, які завершувались громадянськими війнами.

"A civil war can only bring tragedy, weaken our family, and set in train a lifetime of revenge obligations for those who manage to survive." [15]

Громадянські війни ніколи не мали доброго фіналу. Дуже часто результати були надто трагічні. Наприклад, громадянські війни, що спалахнули після смерті Сверкер, уповільнили завойовницький рух, а Гьотланд і Свеаланд взагалі відокремились один від одного. В основі майже всіх громадських війн лежав кривавий чи інший конфлікт, який поступово втягує в колесо подій все більше і більше людей. Кожна війна має себе вичерпати, тобто справа неодмінно закінчується помстою. У суспільстві вікінгів помста індивідуальна перетворювалася в родинну помсту, яка могла тривати декілька поколінь, а тому перетворилась у своєрідну вендету. Речення *"A civil war can only bring tragedy, weaken our family..."* [15] дуже чітко формулює подальші можливі наслідки громадянської війни, а *"and set in train a lifetime of revenge obligations for those who manage to survive"* [15] є певним уточненням, що показує, що саме такі наслідки будуть для норманів, адже для них кровна помста – справа честі.

Отримати владу можна було декількома способами: успадкувати чи відібрати. У першому випадку влада переходила від батька до старшого сина, а у другому – від короля до того, хто зміг узурпувати цю владу.

"And now it is finally time for you to recognize me as a rightful leader of the Great Army.– As your older brother, I will never, ever accept that. In any case, it would be a dereliction of duty…– I think that you will find that more of our warriors and shield-maidens want to fight with me than go farm with you two." [15]

Після смерті батька, влада, якщо така була, мала б переходити до старшого сина, адже той був більш досвідченим, або до іншої людини, яка виборола це право. Таким чином таке обурення *"And now it is finally time for you to recognize me as a rightful leader of the Great Army.–As your older brother, I will never, ever accept that"* [15] є досить зрозумілим та природнім. Але це не означає, що не було таких випадків, що молодші сини отримували владу, адже її можна і треба було завойовувати, а тому той, хто був кращим воїном та правителем, отримував владу [1].

"– I think that you will find that more of our warriors and shield-maidens want to fight with me than go far with you two." [15] – більшість норманів розуміла, що саме у битвах, демонструючи свою хоробрість та відважність, можна заслужити посмертну славу та пам'ять.

"If it's dangerous, can you make it worth my while?" [15]

Одночасно з розбійницькими походами і часто за тими ж шляхами йшла активна торгівля. Головним "товаром" всюди було їх військове мистецтво. Їх наймали правителі Сходу та Заходу. Вони служили в Англії, Азії та на Русі і у Візантії, де входили до складу гвардії государів. На свою платню нормани купували тканини і прикраси в Європі. Багато скандинавів привозили додому гроші, зароблені ними "за кордоном". Тобто, знаючи свої таланти, скандинави вдало могли їх продавати та заробляти на цьому гроші. Через те що вони були відомі як одні з найкращих воїнів у всій Європі, вони могли просити за свої послуги великі суми, а тому у реченні *"If it's dangerous, can you make it worth my while?"* [15] можна зрозуміти, що мова йде про гідну оплату праці.

Використання загальновідомих історичних фактів про народ є дієвим способом для усвідомлення світосприйняття скандинавів, адже історія тісно пов'язана з культурою, яка у свою чергу пов'язана з мовою, в якій вона знаходить своє відображення. Це надає можливість краще зрозуміти зміст серіалу і вплив вікінгів на лінгвокраїнознавчі відомості про Велику Британію.

Висновки. У серіалі «The Vikings» для відображення особливостей світосприйняття норманів часто застосовуються міфологеми, це пояснюється як роллю міфології у житті вікінгів, так й своєрідністю скандинавської міфології. Іншими лексичними засобами, що надають уявлення про менталітет вікінгів можна назвати фрази та речення на позначення їхнього способу життя. Тут можна побачити чітку залежність між способом життя і світосприйняттям вікінгів, це проявляється у судженнях та поясненнях різноманітних дій. Часте звертання до основних видів діяльності вікінгів у серіалі допомагає зрозуміти певні мовні конструкції та одиниці. Оскільки серіал вважається історичним, хоча й з певною умовністю, у його

тексті присутні історизми. Історизми взагалі відносять до групи національно-специфічної лексики, а саме до "означення специфічних реалій, безеквівалентної чи повністю еквівалентної лексики". Такі лексичні одиниці також дозволяють краще уявити світосприйняття будь-якого етносу.

Перспективами подальших досліджень є лексико-семантичний аналіз всіх шести сезонів серіалу «The Vikings», а також його певного продовження – американського серіалу «Vikings: Valhalla». Ці серіали надають яскраве уявлення про епоху середньовіччя в Європі, тому розуміння і відображення специфіки світосприйняття лексичними засобами таких різних народів як вікінгі та англійці допоможе не лише відчути атмосферу історичної епохи, але й виявити певні особливості формування сучасної англійської мови. Зокрема вплив на лексичний склад англійської мови культури вікінгів можна побачити у наявності певних міфологізмів та фразеологізмів. Крім суто лінгвістичних розвідок серіал цікавий для проведення лінгво-історичних та лінгво-географічних досліджень. Наприклад, таких як виявлення історичної достовірності подій і достовірності застосування певних історизмів, визначення відповідності географічної обізнаності людства того часу і застосування географічних топонімів, виявлення впливу поданих подій і особливостей світосприйняття народів тієї епохи на етимологію оронімів, гідронімів, ойконімів, антропонімів та ін.

Література:

1. Dilberman H. Wilhelm von Humboldt and the Invention of the Concept of Form of Language. Revue philosophique de la France et de l'étranger 2006/2 Volume 131. P. 163-191.

2. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля, 2006. 716 с.

3. Ужченко В.Д. Актуальні питання розвитку української мови : [посібник для магістрантів]. Луганськ : Альма-матер, 2005. 146 с.

4. Заремська І.М. Мовна картина світу як об'єкт лінгвістичних досліджень. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 10 : Проблеми граматики і лексикології української мови. 2011. Вип. 7. С. 396-402.

5. Жайворонок В. В. Українська етнолінгвістика : нариси. К. : Довіра, 2007. 263 с.

6. Бікезіна А. Мовна картина світу: лінгвоісторіографічний аспект. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип 48, том 1, 2022. С. 149-156.

7. Живіцька І.А. Мовна картина світу як відображення реальності. *Філологічні студії*, 2010, № 4, с. 20–25.

8. Пальчикова О.О. Мовна картина світу в англійській та українській фразеології. *Вісник Маріупольського державного гуманітарного університету*. Сер.: Філологія. Вип. 16, 2017. С. 110-114.

9. Середницька А. Я. Відмінності між мовною і концептуальною картинами світу з погляду сучасного мовознавства. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Серія : Філологія, 2016. Вип. 21(1). С. 69–72.

10. Яремчук А. Мовна картина світу – концептуальна картина світу – художня картина світу: параметричні ознаки й характер співвідношення. *Studia Ukrainica Posnaniensia*. Познань, 2020. Вип. 8 (1). С. 69-76.

11. Посохова А. Когнітивно-семантичні аспекти інтерпретації концептуальної і мовної картин світу (на матеріалі роману А. Хейлі «Airport»). *Науковий вісник ДДПУ імені І. Франка. Серія «Філологічні науки». Мовознавство*, 2018. Вип. 9. С. 160-163.

12. Байтерякова Н.Ю., Байтеряков О.З. Етимологічні та історичні аспекти деяких англомовних топонімів, як основа для їх перекладу. *Current methods of improving outdated technologies and methods*. Матеріали І Міжнародної науково-практичної конференції (08-10 січня 2024 р.). Більбао (Іспанія), 2024. С. 361-363.

13. Байтерякова Н.Ю., Байтеряков О.З., Соломонова Н.Ю. Лінгвістичні та історико-географічні аспекти відображення скандинавської мовної картини світу в англомовному серіалі «The Vikings». *Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)*: журнал. 2024. № 1(19) 2024. С. 100-113. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-1(19)-100-113

14. Гейман Н. Скандинавська міфологія. К. : КМ-Букс, 2017. 256 с.

15. Shield maiden ~ Vikings. URL: https://mobile.wattpad.com/384360027-shield-maiden-%7E-vikings

References:

1. Dilberman H. (2006). Wilhelm von Humboldt and the Invention of the Concept of Form of Language. Revue philosophique de la France et de l'étranger 2006/2 Volume 131. P. 163-191. [in English].

2. Selivanova, O. (2006). *Suchasna linhvistyka: terminolohichna entsyklopediia [Modern linguistics: a terminological encyclopedia]*. Poltava: Dovkillia [in Ukrainian].

3. Uzhchenko, V.D. (2005). *Aktualni pytannia rozvytku ukrainskoi movy*: *posibnyk dlia mahistrantiv [Current issues of the development of the Ukrainian language: manual for master's students]*. Luhansk : Alma-mater [in Ukrainian].

4. Zaremska I.M. (2011). Movna kartyna svitu yak obiekt linhvistychnykh doslidzhen [The linguistic picture of the world as an object of linguistic research]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova, Seriia 10 : Problemy* hramatyky i leksykolohii ukrainskoi movy. Vyp. 7 - Scientific journal of the National Pedagogical *University named after M.P. Drahomanova, 10: Problems of grammar and lexicology of the Ukrainian language, 7*, 396-402. [in Ukrainian].

5. Zhaivoronok, V.V. (2007). *Ukrainska etnolinhvistyka : narysy [Ukrainian ethnolinguistics: essays]*. Kyiv : Dovira [in Ukrainian].

6. Bikezina, A. (2022). Movna kartyna svitu: linhvoistoriohrafichnyi aspect [Linguistic picture of the world: linguistic-historiographical aspect]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk - Current issues of humanitarian sciences, 48, tom 1*, 149-156 [in Ukrainian].

7. Zhyvitska, I.A. (2010). Movna kartyna svitu yak vidobrazhennia realnosti [Language picture of the world as a reflection of reality]. *Filolohichni studii - Philological studies, 4*, 20–25 [in Ukrainian].

8. Palchykova, O.O. (2017). Movna kartyna svitu v anhliiskii ta ukrainskii frazeolohii [Linguistic picture of the world in English and Ukrainian phraseology]. *Visnyk Mariupolskoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu. Ser.: Filolohiia - Bulletin of the Mariupol State Humanitarian University. Ser.: Philology, 16*, 110-114 [in Ukrainian].

9. Serednytska, A. Ya. (2016). Vidminnosti mizh movnoiu i kontseptualnoiu kartynamy svitu z pohliadu suchasnoho movoznavstva [Differences between linguistic and conceptual pictures of the world from the point of view of modern linguistics]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Seriia: Filolohiia - Scientific Bulletin of the International Humanitarian University. Series: Philology. 21(1),* 69–72 [in Ukrainian].

10. Yaremchuk, A. (2020). Movna kartyna svitu – kontseptualna kartyna svitu – khudozhnia kartyna svitu: parametrychni oznaky y kharakter spivvidnoshennia [Linguistic picture of the world – conceptual picture of the world – artistic picture of the world: parametric features and nature of the relationship]. *Studia Ukrainica Posnaniensia, 8(1)*. Poznan, 69-76 [in Ukrainian].

11. Posokhova, A. (2018). Kohnityvno-semantychni aspekty interpretatsii kontseptualnoi i movnoi kartyn svitu (na materiali romanu A. Kheili «Airport») [Cognitive-semantic aspects of the interpretation of conceptual and linguistic pictures of the world (based on A. Haley's novel "Airport")]. *Naukovyi visnyk DDPU imeni I. Franka. Seriia "Filolohichni nauky". Movoznavstvo - Scientific bulletin of I. Franko DDPU. Series "Philological Sciences". Linguistics, 9,* 160-163 [in Ukrainian].

12. Baiteriakova, N.Iu. & Baiteriakov, O.Z. (2024). Etymolohichni ta istorychni aspekty deiakykh anhlomovnykh toponimiv, yak osnova dlia yikh perekladu [Etymological and historical aspects of some English toponyms as a basis for their translation]. *Current methods of improving outdated technologies and methods:* Materials of the 1st International Scientific and Practical Conference, (pp. 361-363). Bilbao (Spain) [in Ukrainian].

13. Baiteriakova, N.Iu., Baiteriakov, O.Z., & Solomonova, N.Iu. (2024). Linhvistychni ta istoryko-heohrafichni aspekty vidobrazhennia skandynavskoi movnoi kartyny svitu v anhlomovnomu seriali "The Vikings" [Linguistic and historical-geographical aspects of the reflection of the Scandinavian language world picture in the English-language series "The Vikings"]. *Visnyk nauky ta osvity (Seriia "Filolohiia", Seriia "Pedahohika", Seriia "Sotsiolohiia", Seriia "Kultura i mystetstvo", Seriia "Istoriia ta arkheolohiia")*: zhurnal. 2024. № 1(19). S. 100-113. [in Ukrainian].

14. Heiman, N. (2017). *Skandynavska mifolohiia [Scandinavian mythology]*. Kyiv. : KM-Buks [in Ukrainian].

15. Shield maiden ~ Vikings. URL: https://mobile.wattpad.com/384360027-shield-maiden-%7E-vikings [in English].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) № 4(34)2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 81

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-255-264

Баранник Олена Юріївна кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри українознавства, документознавства та інформаційної діяльності, Науково-навчальний інститут «Придніпровська державна академія будівництва та архітектури» Українського державного університету науки і технологій, https://orcid.org/0000-0003-1410-5981

Ільченко Ірина Іванівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент, Запорізький національний університет, https://orcid.org/0000-0003-0454-1106

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ В РОЗВИТКУ МОРФОЛОГІЧНОЇ СИСТЕМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Анотація. У статті автори розглядають сучасні тенденції до змін у морфологічній системі й структурі сучасної української літературної мови. Морфологія виявляє морфологічній ступінь стійкості при впливах ззовні. Мета статті полягає в дослідженні сучасних тенденцій розвитку морфологічної системи української мови. Для ілямюстрації мовних тенденцій використано публіцистичні тексти інтернет-видань за останні 5 років.

Визначено, що тенденцією межі XX – першої чверті XXI століття стало тяжіння української мови до аналітизму. Морфологічний аналітизм тісно переплітається із синтаксичним аналітизмом і стає спільною рисою граматики, він виявляється в зростанні класу невідмінюваних іменників; у зміні способу позначення збірності в іменах іменників; змінах у вживанні окремих форм дієслів; у варіативності форм уроді, відмінку, числі, редукції окремих форм прикметників. Особливо редукція закінчення простежується в усному мовленні, але вона зростає і в мовленні писемному.

Досліджено, що зміни в морфологічному ладі мови виявляються в розширенні або звуженні кола варіантних форм, тобто словозмінних варіантів. Такі варіанти виникають усередині граматичної системи, часто під час зіткнення морфологічних і синтаксичних явищ. Граматична варіантність завжди категоріальна: це варіанти форм граматичного роду, варіанти відмінкових форм, варіанти числа, варіанти категорій дієслова тощо.

Встановлено, що морфологічні зміни, що виливаються в певні тенденції, виявляються на тлі боротьби варіантних форм, але форм, передбачених самою мовою, а не нав'язаних їй. Зміни в морфології стосуються тільки

словозмінних варіантів. Важливою тенденцією морфологічних змін в українській мові стало більш активне вживання фемінітивів, тобто розширення категорії роду на низку професій. Фемінітиви є характерною рисою української мови, яка має чотири роди: чоловічий, жіночий, середній і спільний, фемінітиви утворюються переважно флективним способом – додаванням суфікса до іменника чоловічого роду.

Ключові слова: морфологічна система, українська мова, фемінітиви, мовні категорії, мовний рівень, категорія роду.

Barannyk Olena Yuriivna Candidate Of Sciences (Phylology), Associate Professor, Head of the Department of Ukrainian Studies, Document Studies and Information activity, Scientific and Educational Institute “Prydniprovska State Academy of Civil Engineering and Architecture” of the Ukrainian State University of Science and Technology, https://orcid.org/0000-0003-1410-5981

Ilchenko Iryna Ivanivna Candidate Of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor, Zaporizhzhia National University, https://orcid.org/0000-0003-0454-1106

CURRENT TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF THE MORPHOLOGICAL SYSTEM OF THE UKRAINIAN LANGUAGE

Abstract. In this article, the authors examine current trends in the morphological system and structure of the modern Ukrainian literary language. Morphology shows a high degree of stability under external influences. The purpose of the article is to study the current trends in the development of the morphological system of the Ukrainian language. To illustrate the linguistic trends, the article uses journalistic texts of Internet publications for the last 5 years.

It has been determined that the trend of the turn of the twentieth century - the first quarter of the twenty-first century was the tendency of the Ukrainian language to analyticalism. Morphological analyticalism is closely intertwined with syntactic analyticalism and becomes a common feature of grammar, it is manifested in the growth of the class of indeclinable nouns; in the change in the way of denoting collectivity in nouns; in changes in the use of certain forms of verbs; in the variability of forms in gender, case, number, reduction of certain forms of adjectives. The reduction of endings is especially evident in spoken language, but it is also clearly increasing in written language.

It has been shown that changes in the morphological system of the language are manifested in the expansion or narrowing of the range of variant

forms, i.e. word-change variants. Such variants arise within the grammatical system, often in the course of the collision of morphological and syntactic phenomena. Grammatical variation is always categorical: these are variants of grammatical gender, variants of case forms, variants of number, variants of verb categories, etc.

It has been established that morphological changes, which result in certain trends, are manifested against the background of the struggle of variant forms, but forms provided by the language itself, not imposed on it. Changes in morphology concern only word-change variants. The main trend of morphological changes in the Ukrainian language is the increased use of feminine gender, i.e. the expansion of the category of gender to a number of professions. Feminines are a characteristic feature of the Ukrainian language, which has three genders of nouns: masculine, feminine and neuter. At the same time, feminines are formed mainly by the inflectional method - by adding a suffix to a masculine noun.

Keywords: morphological system, Ukrainian language, femininities, language categories, language level, gender category.

Постановка проблеми. Морфологія належить до найстійкіших, глибинних ярусів мовної системи кожної мови, української також, і є основою, на якій розташовуються інші ланки мовної системи. У морфології закладена національна специфіка мови. Внутрішні процеси розвитку цієї системи відбуваються вкрай повільно. Накопичення нової якості малопомітні, якщо спостереження ведуться в межах великого проміжку часу. Морфологія виявляє крайній ступінь стійкості при впливах ззовні. За реальних спроб впливу з боку інших мов, морфологія радше підпорядкує собі привнесене ззовні, ніж зміниться сама.

Попри стійкість морфологічної системи до змін, усе ж спостерігаємо певну динамічність цієї системи. Морфологія живої мови, що активно обслуговує суспільство, виявляє картину постійної плинності, мінливості взаємозв'язків у середині системи. І, якщо прямі впливи соціальної сфери тут важко вловити, то побічно це позначається в стимуляції внутрішніх можливостей мови, у прискоренні або уповільненні процесів, що назрівають або назріли в самій системі.

Наприкінці XX – початку XXI століття відбувається активізація різних процесів, що зумовлено соціальними змінами й глобалізаційними тенденціями. Це спричинило демократизацію мови, яка більше вплинула на лексичний склад мови, ніж на демократизацію мови, а як наслідок – активність у лексиці. Нині спостерігається наростання аналітизму (граматичне значення передається поза межами певного слова, тобто функція й

значення цих форм виявляються в контексті, при співвідношенні з іншими словами), він тягне за собою появу варіантів. Морфологічні зміни, що виливаються в певні тенденції, виявляються на тлі боротьби варіантних форм, але форм, передбачених самою мовою, а не нав'язаних їй. Зміни в морфології стосуються тільки словозмінних варіантів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми визначення й диференціації різних граматичних категорій української мови неодноразово ставали предметом наукової дискусії. Значну кількість досліджень питанням морфології присвятили вчені К. Городенська, О. Безпояско, Л. Колібаба, А. Загнітко, С. Соколова, Т. Коць, І Вихованець, Г. Гнатюк та інші.

Мовознавиця К. Городенська вивчала проблему статусу та обсягу категорії стану дієслова [6]. На думку вченої, «винятково важливого значення в дослідженнях процесів унормування та кодифікації надано також морфологічному освоєнню новітніх запозичень, передусім адаптації їх до норм диференціації іменників за родами, та до словозмінних норм, що зумовило виокремлення в морфологічній системі сучасної української мови парадигми іменників нульової відміни, що об’єднала чотири типи повної нульової парадигми і два типи неповної нульової парадигми» [7, с. 18]. Також науковиця досліджувала співвідношення власне-прийменникових і невласне-прийменникових ознак у слівно-морфемній концепції прийменника І.Р. Вихованця [8]. І. Вихованець у статті «Морфологічні категорії? Словотвірні? Чи граматичні міжрівневі?» розширив склад морфологічних категорій іменника за рахунок класифікаційної морфологічної категорії істот / неістот. «Типовим розрізнювальним засобом цих грамем, – на думку вченого, – слугує формально-морфологічна диференціація знахідного відмінка, валентно поєднаного з дієсловом, а також синтаксичні засоби – форми знахідного відмінка однини чоловічого роду в іменниках другої відміни і форми знахідного відмінка множини узгоджуваних слів – прикметників та інших слів, відмінюваних за прикметниковим зразком» [3, с. 17].

Л. Колібаба дослідила сучасні тенденції у функціонально-стильовому вживанні другого знахідного відмінка іменників в українській літературній мові початку XXI століття Крім того, Л. Колібаба зосередила свою дослідницьку увагу на вивченні варіантності відмінкових закінчень іменників на тлі морфологічних норм української літературної мови кінця XX – початку XXI століть, дослідженні морфологічних форм іменників у контексті теорії мовної норми [9].

У працях Г. Гнатюк вивчено морфологічні особливості дієприкметника як особливої форми дієслова [5]. Т. Коць дослідила проблематику літературної норми у функціонально-стильовій і структурній парадигмі

української мови [10]. В. Фурса дослідив семантико-граматичне та словотвірне освоєння невідмінюваних імен [11].

«Граматика сучасної української літературної мови. Морфологія» (2017) (автори – І.Р. Вихованець, К.Г. Городенська, А.П. Загнітко, С.О. Соколова) стала тією колективною працею, у якій уперше цілісно описано морфологічну систему й структуру сучасної української літературної мови на основі теоретичних засад функційно-категорійної граматики [4].

Однак мова є живим організмом, який постійно змінюється, зміни в морфології є наслідками глибинних внутрішніх процесів у ній, тому вони стають видимими не одразу, а через певний проміжок часу, тому відстежувати ці зміни в мові потрібно постійно, що й визначило актуальність нашої статті.

Мета статті – дослідити сучасні тенденції розвитку морфологічної системи української мови. Для ілюстрації мовних тенденцій використано публіцистичні тексти інтернет-видань за останні 5 років.

Виклад основного матеріалу. Морфологічна система мови чітко організована, має поняття й категорії, що розвиваються за внутрішніми законами. Зміни в галузі морфології, як правило, стосуються частин мови, зокрема окремих граматичних категорій. Кожен лексико-граматичний клас слів, тобто кожна частина мови, володіє особливими граматичними категоріями, тому кількість можливих варіантів і їхня граничність визначаються внутрішньою природою самих частин мови. Варіантність і, отже, рух форм, наприклад, у колі іменників стосується категорій роду, числа й відмінка; а в колі дієслів – кореневих морфем.

Зміни в морфологічному ладі мови виявляються в розширенні або звуженні кола варіантних форм, тобто словозмінних варіантів. Такі варіанти виникають усередині граматичної системи, часто під час зіткнення морфологічних і синтаксичних явищ. Граматична варіантність завжди категоріальна: це варіанти форм граматичного роду, варіанти відмінкових форм, варіанти числа, варіанти категорій дієслова тощо. Треба сказати, що в граматиці варіантність небезмежна, вона допускається лише до певної межі, яку встановлює сама система, наприклад, за двох варіантних форм відмінкових закінчень (наприклад, у родовому відмінку іменників чоловічого роду, що позначають назви міст, в окремих випадках допускається варіативність: *Мадриду – Мадрида, Амстердаму – Амстердама, Парижа – Парижу, Берліна – Берліну*). І тому рух форм усередині цих меж здійснюється шляхом боротьби цих форм, витіснення однієї форми іншою.

На загальному тлі стабільності морфології та вкрай повільного перебігу внутрішніх процесів перетворення все ж таки можна виявити деякі тенденції, що зачіпають усю морфологічну систему мови. За визнанням

лінгвістів, це насамперед тенденція до аналітизму, яка спостерігалась упродовж кінця XX – початку XXI століть. Аналітичні форми відрізняються від синтетичних тим, що в них граматичне значення передається поза межами окремого слова, тобто функція і значення цих форм виявляються в контексті, при співвідношенні з іншими словами. Саме тому власне морфологічний аналітизм тісно переплітається із синтаксичним аналітизмом і стає спільною рисою граматики. Наприклад, у так званому узгодженні за змістом (узгодження – категорія синтаксична) граматичний рід іменника (категорія морфологічна) передається або формою прикметника, або формою дієслова: *наприклад, ЄС ухвалив рішення; сильний торнадо пройшовся узбережжям; маестро зіграв свій шедевр.*

Аналітизм виявляється:

1) у зростанні класу невідмінюваних іменників (наприклад, амплуа, карате, візаві тощо);

2) у зміні способу позначення збірності в іменах іменників (збірне значення у формах, що позначають одиничність, наприклад, *«Чиновник сьогодні вже іншого штибу», «Студент в нинішніх умовах може обирати між денною і дуальною формами навчання»*).

3) у варіативності форми роду. Наприклад, деякі іменники в українській мові мають паралельні форми роду *(манжет – манжета, зал – зала, абрикос – абрикоса, мотузок – мотузка)*, при цьому в деяких словах ця варіативність зберігається при повній тотожності слів, наприклад, *цинічний фальш – цинічна фальш, теплий купіль – тепла купіль.*

4*)* у варіативності форм відмінка. Найчастіше це стосується родового відмінка однини іменників чоловічого роду із нульовим закінченням, коли вибір закінчення -а (-я) чи -у (-ю) обумовлений контекстом, наприклад, *запрошую до столу* (як до пригощання, тобто присутня абстрактність, значення процесуальності) і *відстань до стола* (стіл як предмет), *до справи залучили приватного детектива* (детектив як назва істоти) і *у її письменницькій творчості немає жодного детективу* (як жанру прозової літератури).

5) у варіативності форм числа. Так, в абстрактних і віддієслівних іменниках з'являється форма множини: *недомовленості, абстрагованості, підходи, поливи, зриви.* Слова типу *ковбаси, горілки, ефіри* позначають сорти, види.

6*)* у редукції окремих форм прикметників, особливо тих, що можуть вживатися як частина складеного дієслівного присудка *(радий – рад, ладний – ладен, певний – певен, згодний – згоден).* Особливо редукція закінчення простежується в усному мовленні, але вона, однозначно, зростає і в мовленні писемному.

7) у змінах під час вживання форм дієслів. Наприклад, коливання в префіксальних дієсловах минулого часу із суфіксом *-ну-*. Тут спостерігаємо процес витіснення суфіксальних форм короткими формами: *досягнув – досяг, досягнули – досягли.* Цей процес торкнувся й безпрефіксальних дієслів (*сохнув – сох, гаснув – гас, гасли*). Водночас у разі префіксальних утворень форми з *-ну-* навіть не згадують у словнику: *промокнути – промок; воздвигнути – воздвиг.*

Основною тенденцією морфологічних змін в українській мові стало більш активне вживання фемінітивів, тобто розширення категорії роду на низку професій. Фемінітиви є характерною рисою української мови, яка має чотири роди іменників: чоловічий, жіночий і середній, спільний. При цьому фемінітиви утворюються переважно флективним способом – додаванням суфікса до іменника чоловічого роду. Структура української мови налічує понад 13 суфіксів для фемінітивів, але найпродуктивнішими є лише 4-6 суфіксів, зокрема -к-(-а), -іц-(-я), -ін-(-я), -ес-(-а). Так, від слова «міністр» може бути утворений фемінітив «міністерка», «професор» – «професорка».

Фемінітиви в українській мові вперше з'явилися ще в середньовічний період й увійшли до текстів перших пам'яток української писемності – «Руської правди» в XI столітті та «Слова о полку Ігоревім» у XII столітті. У XVI столітті фемінітиви вперше з'явилися в словниках: у перший український друкований словник Лаврентія Зизанія «Лексис» 1596 року увійшли сім фемінітивів. З часом їхня кількість збільшувалася. Упродовж XVII – XIX століть фемінітиви вживали насамперед в усному мовленні, хоча такі знамениті українські поети й поетеси, як Тарас Шевченко та Леся Українка, часто використовували їх у своїх віршах.

Від початку XX століття, коли жінки почали опановувати нові професії, фемінітиви в словниках почали з'являтися частіше. Зокрема, у «Словнику української мови» Дмитра Яворницького можна знайти такі слова: *домовласниця (домовладелица), злочинниця (злочинница), здільниця (мастериця, артистка).* У «Словнику» Бориса Грінченка (1907 – 1909 роки) вже налічувалося 935 фемінітивів. І. Вихованець та К. Городенська зауважують, що наявність регулярних пар іменників, протиставлених за родом (зі значенням відповідної статі), є доволі примітною рисою сучасної української мови. Причому дослідники зазначають, що формально закріплена норма відстає від узусу (не всі подібні форми відображені в словниках), але в живому вжитку ці форми тяжіють до регулярності використання [4, с. 91].

У радянський період фемінітиви були витіснені з української мови, зокрема в 1930-ті роки. Метою влади була асиміляція української мови з російською мовою, у якій при описі професій переважають іменники

чоловічого роду і є лише чотири суфікси для утворення фемінітивів. На думку дослідниці М. Брус, «утворення назв осіб на сучасному етапі розвитку української мови діють такі нові тенденції, як збільшення окремих семантичних груп слів, наприклад, суспільно-політичної лексики; використання споконвічних словотворчих засобів (суфіксів, окремих префіксів, префіксоїдів) і запозичених ресурсів (суфіксів, префіксів, суфіксоїдів, префіксоїдів), активізація морфологічного способу словотворення, зокрема, суфіксації, префіксації, основоскладання, абревіації, а також зрощення та гібридизації» [1, с. 105].

У 2012 році професор Анатолій Нелюба видав словник «Словотворчість незалежної України 1991 – 2011» з фемінітивами-новоутвореннями, які з'являлися на сторінках української преси за цей період. У 2019 році набув чинності Новий український правопис, який містив рекомендації та правила утворення фемінітивів, офіційно затвердивши їх як норму української мови. Якщо раніше фемінітиви використовували тільки в розмовному або художньому мовленні, а також у словниках, то зараз вони можуть використовуватися в усіх мовних стилях, включно з науковим та офіційно-діловим. Уже 2020 року Міністерство розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України офіційно дозволило використання фемінітивів для будь-яких посад зі свого класифікатора професій. У 2021 році президент України Володимир Зеленський підписав закон, згідно з яким назву свята «День захисника України» («День захисника України») змінено на «День захисників і захисниць України».

Фемінітив упродовж свого функціонування може змінювати своє буквене оформлення. Наприклад, сьогодні в українському соціумі активно використовують слово «членкиня». У 1930-х роках були форми *членка, членниця, членкиня.* Радше йдеться про забуті словотворчі моделі. Наприклад, у своєму словнику Агатангел Кримський пропонує фемінітив «виборниця». Тепер же ми вживаємо «виборчиня», тобто виробилася інша модель.

Фемінітиви почали активно входити в український лексикон упродовж останніх років, насамперед у публіцистичний стиль. Наприклад:

- «*Жінки здобувають дедалі більше прав, стають редакторками, журналістками, дослідницями, офіцерками, професорками. І мова, як жива система, також змінюється*» (Газета «День», 29 березня 2019 року.

- «*Ми і далі говоримо про директорів, радників, журналістів, маркетологів, будівельників, юристів, продавців, гравців, спортсменів, хоча в нашій реальності давно з'явилися директорки, радниці, журналістки, маркетологині, будівельниці, юристки, продавчині, гравчині, спортсменки*» (газета «Миколаївська правда», 2021 рік).

- «*Журналісти видання «0412» у фоторепортажі про тренування у 199 навчальному центрі Десантно-штурмових військ використали заголо-*

вок: «Гріє не кожух, а сильний дух»: як у Житомирській області прекрасні десантниці на ранковій зарядці на лижах каталися» («Детектор медіа», 5 березня 2021 року).

Висновки. Отже, основною тенденцією в морфологічній структурі й морфологічній системі сучасної української мови стало її тяжіння до аналітизму. Морфологічний аналітизм тісно переплітається із синтаксичним аналітизмом і стає спільною рисою граматики, він проявляється в зростанні класу невідмінюваних іменників; у зміні способу позначення збірності в іменах іменників; змінах у вживанні окремих форм дієслів; у варіативності форм в роді, відмінку, числі, редукції окремих форм прикметників. Зміни в морфологічному ладі мови виявляються в розширенні або звуженні кола варіантних форм, тобто словозмінних варіантів. Такі варіанти виникають усередині граматичної системи, часто під час зіткнення морфологічних і синтаксичних явищ. Граматична варіантність завжди категоріальна: це варіанти форм граматичного роду, варіанти відмінкових форм, варіанти числа, варіанти категорій дієслова тощо. Морфологічні зміни, що виливаються в певні тенденції, виявляються на тлі боротьби варіантних форм, але форм, передбачених самою мовою, а не нав'язаних їй. Зміни в морфології стосуються тільки словозмінних варіантів. Ще однією тенденцією морфологічних змін в українській мові стало більш активне вживання фемінітивів, тобто розширення категорії роду на низку професій.

Література:

1. Брус М. П. Загальні жіночі особові номінації в українській мові XVI – XVII ст.: словотвір і семантика: дис… к. філол. н. ІваноФранківськ, 2001. 266 с.
2. Вихованець І., Городенська К. Теоретична морфологія української мови. Київ. 2004.
3. Вихованець І.Р. Морфологічні категорії? Словотвірні? Чи граматичні міжрівневі? Актуальні проблеми українського словотвору. Івано-Франківськ. 2002. С. 13-18.
4. Вихованець І.Р., Городенська К.Г., Загнітко А.П., Соколова С.О. Граматика сучасної української літературної мови. Морфологія. Київ. 2017.
5. Гнатюк Г.М. Дієприкметник у сучасній українській літературній мові. Київ. 1982.
6. Городенська К. Проблема статусу та обсягу категорії стану дієслова. *Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім. Григорія Сковороди. Переяслав-Хмельницький*. 2003. С. 10-16.
7. Городенська К.Г. Морфологія в контексті академічної лінгвоукраїністики. *Українська мова*. 2018. № 4. С. 3-21.
8. Городенська К.Г. Співвідношення власне-прийменникових і невласне-прийменникових ознак у слівно-морфемній концепції прийменника І.Р. Вихованця. *Типологія та функції мовних одиниць: наук. журн. на пошану члена-кореспондента НАН України Івана Романовича Вихованця*. Луцьк. 2015. № 2 (4). С. 47 — 57.
9. Колібаба Л. Новітні тенденції у функціонально-стильовому вживанні другого знахідного відмінка іменників в українській літературній мові початку XXI сторіччя. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 10. Проблеми граматики і лексикології української мови*. Київ. 2013. С. 145-149.

10. Коць Т.А. Літературна норма у функціонально-стильовій і структурній парадигмі. Київ. 2010.

11. Фурса В.М. Семантико-граматичне та словотвірне освоєння невідмінюваних імен. Київ. 2005.

References:

1. Brus, M. P. (2001). *Zahalni zhinochi osobovi nominatsii v ukrainskii movi XVI–XVII st.: Slovotvir i semantyka* [General feminine personal nominations in the Ukrainian language of the 16th–17th centuries: Word formation and semantics]. Ivano-Frankivsk. [in Ukrainian].

2. Vykhovanets, I., & Horodenska, K. (2004). *Teoretychna morfolohiia ukrainskoi movy* [Theoretical morphology of the Ukrainian language]. Kyiv. [in Ukrainian].

3. Vykhovanets, I. R. (2002). Morfolohichni katehorii? Slovotvirni? Chy hramatychni mizhriivnevi? [Morphological categories? Word-formation? Or grammatical interlevel?]. *Aktualni problemy ukrainskoho slovotvoru*, 13–18. Ivano-Frankivsk. [in Ukrainian].

4. Vykhovanets, I. R., Horodenska, K. H., Zahnitko, A. P., & Sokolova, S. O. (2017). *Hramatyka suchasnoi ukrainskoi literaturnoi movy. Morfolohiia [Grammar of the modern Ukrainian literary language. Morphology]*. Kyiv. [in Ukrainian].

5. Hnatiuk, H. M. (1982). *Dijeprykmetnyk u suchasnii ukrainskii literaturnii movi* [The participle in modern Ukrainian literary language]. Kyiv. [in Ukrainian].

6. Horodenska, K. (2003). Problema statusu ta obsiahu katehorii stanu dijeslova [The problem of the status and scope of the verbal voice category]. *Humanitarnyi visnyk Pereiaslav-Khmelnytskoho pedahohichnoho universytetu im. Hryhoriia Skovorody*, 10–16. Pereiaslav-Khmelnytskyi. [in Ukrainian].

7. Horodenska, K. H. (2018). Morfolohiia v konteksti akademichnoi linhvoukraintstyky [Morphology in the context of academic Ukrainian linguistics]. *Ukrainska mova*, (4), 3–21. [in Ukrainian].

8. Horodenska, K. H. (2015). Spivvidnoshennia vlasne-pryimennykovykh i nevlasne-pryimenykovykh oznak u slivno-morfemnii kontseptsii pryimenka I. R. Vykhovantsia [The correlation of prepositional and non-prepositional features in the word-morphemic concept of the preposition by I. R. Vykhovanets]. *Typolohiia ta funktsii movnykh odynyts*, 2(4), 47–57. Lutsk. [in Ukrainian].

9. Kolibaba, L. (2013). Novitni tendentsii u funktsionalno-styliovomu vyzhyvanni druhoho znakhidnoho vidminka imennykiv v ukrainskii literaturnii movi pochatku XXI storichchia [New trends in the functional-stylistic use of the second accusative case of nouns in modern Ukrainian literary language]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova.* Seriia 10. Problemy hramatyky i leksykolohii ukrainskoi movy, 145–149. Kyiv. [in Ukrainian].

10. Kots, T. A. (2010). *Literaturna norma u funktsionalno-styliovii i strukturnii paradyhmi* [Literary norm in the functional-stylistic and structural paradigm]. Kyiv. [in Ukrainian].

11. Fursa, V. M. (2005). *Semantyko-hramatychne ta slovotvirne osvoiennia nevidmi-niuvanykh imen* [Semantic-grammatical and word-formative assimilation of indeclinable nouns]. Kyiv. [in Ukrainian].

УДК: 811.161.2'373.2:81'42

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-265-283

Бірюкова Діана Валеріївна кандидат філологічних наук, доцент, кафедра іноземної філології, перекладу та професійної мовної підготовки, факультет економіки, бізнесу та міжнародних відносин, Університет митної справи та фінансів, м. Дніпро, https://orcid.org/0000-0002-1721-0122

Мочалова Наталія Степанівна старший викладач, кафедра прикладної лінгвістики, Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова, м. Миколаїв, https://orcid.org/0000-0001-6178-6287

Шовкопляс Юлія Олексіївна кандидат філологічних наук, доцент, кафедра викладання другої іноземної мови, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, https://orcid.org/0000-0002-5809-2548

ВИКОРИСТАННЯ ДІАЛЕКТОЛОГІЧНИХ ДАНИХ У ВИВЧЕННІ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЇ

Анотація. Метою статті є аналіз значення діалектологічних даних у вивченні мови та культури, що є важливою галуззю сучасної гуманітарної науки. У дослідженні розглянуто зв'язок діалектології з мовознавством і культурологією, наголошено на тому, що діалектні особливості мови є не лише засобом комунікації, а й віддзеркалюють образ нації у світі. Діалекти містять важливі культурні пласти, які зберігають історичні, соціальні та етномовні особливості певної спільноти, відображають її традиції, вірування, фольклор та уявлення. У статті особливу увагу приділено використанню діалектологічних даних у лінгвокультурологічних студіях, що сприяє кращому розумінню мовної картини світу різних етносів, процесу мовної еволюції та адаптації мовних спільнот у контексті сучасних глобалізаційних процесів. Проаналізовано основні методи збору та оброблення діалектологічних даних, що використовуються в лінгвістичних і культурологічних дослідженнях, зокрема: польові дослідження, інтерв'ю з носіями мови, аудіо- та відеозаписи мовлення, порівняльно-історичний аналіз і структурно-описовий аналіз. Окремо описано роль сучасних цифрових технологій у зберіганні та систематизації діалектних даних. Завдяки розвитку електронних мовних корпусів, баз даних і карт географічного розташування діалектів дослідники мають доступ до значної кількості матеріалу, що сприяє глибшому аналізу мовних особливостей.

Висвітлено також вплив соціокультурних змін на діалекти, зокрема процес стандартизації, урбанізації та зміни мовної ідентичності носіїв діалектів. Показано, що в умовах глобалізації та поширення масової культури діалектні особливості можуть поступово асимілюватися, а самобутні мовні форми –зникати. Водночас активне використання діалектологічних даних у лінгвістичних дослідженнях сприяє збереженню, поширенню та відродженню інтересу до місцевих мовних традицій. Завдяки комплексному підходу, що поєднує традиційні та сучасні методи дослідження, можна досягти глибшого розуміння динаміки мов та їх культурних аспектів. Це сприяє розробленню ефективних засобів збереження діалектного розмаїття та підтримці мовної ідентичності народів. Діалекти містять важливі культурні пласти, які зберігають історичні, соціальні та етномовні особливості певної спільноти, відображають її традиції, вірування, фольклор та уявлення. Використання діалектологічних даних у дослідженнях мови та культури сприяє кращому розумінню мовної картини світу різних етносів, процесів мовної еволюції та адаптації мовних спільнот у сучасних умовах глобалізації, збереженню культурної спадщини.

Ключові слова: діалектологія, мовна картина світу, етнолінгвістика, культурна спадщина, соціокультурні зміни, мова та ідентичність, цифрові технології в лінгвістиці, еволюція мови.

Biriukova Diana Valeriyivna PhD in Philology, Assistant Professor, Department of Foreign Philology, Translation and Professional Language Training, Faculty of Economics, Business and International Relations, University of Customs and Finance, Dnipro, Ukraine, https://orcid.org/0000-0002-1721-0122

Mochalova Nataliia Stepanivna Senior Instructor, Applied Linguistics Department, National University of Shipbuilding after Admiral Makarov, Mykolaiv, Ukraine**,** https://orcid.org/0000-0001-6178-6287

Shovkoplias Yuliia Oleksiivna PhD in Philology, Associate Professor, Second Language Teaching Chair, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, Ukraine, https://orcid.org/0000-0002-5809-2548

THE USE OF DIALECTOLOGICAL DATA IN THE STUDY OF LINGUOCULTURAL STUDIES

Abstract. The aim of the article is to analyse the importance of dialectological data in the study of language and culture, which is an important branch of modern humanities. The study examines the relationship between dialectology linguistics and cultural studies, emphasising that dialectal features

of a language are not only a means of communication but also reflect the image of a nation in the world. Dialects contain important cultural layers that preserve the historical, social and ethnolinguistic features of a particular community, reflect its traditions, beliefs, folklore and ideas. The article pays special attention to the use of dialectological data in linguistic and cultural studies, which contributes to a better understanding of the linguistic worldview of different ethnic groups, the process of linguistic evolution and adaptation of linguistic communities in the context of modern globalisation processes. The article analyses the main methods of collecting and processing dialectological data used in linguistic and cultural studies, in particular field research, interviews with native speakers, audio and video recordings of speech, comparative and historical analysis, and structural and descriptive analysis. The role of modern digital technologies in the storage and systematisation of dialect data is described separately. Thanks to the development of electronic language corpora, databases and maps of the geographical location of dialects, researchers have access to a significant amount of material that contributes to a deeper analysis of linguistic features. The article also highlights the impact of socio-cultural changes on dialects, in particular, the process of standardisation, urbanisation and changes in the linguistic identity of dialect speakers. It is shown that in the context of globalisation and the spread of mass culture, dialectal features may gradually assimilate, and original language forms may disappear. At the same time, the active use of dialectological data in linguistic research contributes to the preservation, dissemination and revival of interest in local language traditions. An integrated approach that combines traditional and modern research methods helps to achieve a deeper understanding of the dynamics of languages and their cultural aspects. This contributes to the development of effective means of preserving dialectal diversity and maintaining the linguistic identity of people. Dialects contain important cultural layers that preserve the historical, social and ethnolinguistic characteristics of a particular community, reflecting its traditions, beliefs, folklore and ideas. The use of dialectological data in the study of language and culture contributes to a better understanding of the linguistic picture of the world of different ethnic groups, the processes of linguistic evolution and adaptation of linguistic communities in the modern conditions of globalisation, and the preservation of cultural heritage.

Keywords: dialectology, linguistic worldview, ethnolinguistics, cultural heritage, socio-cultural changes, language and identity, digital technologies in linguistics, language evolution.

Постановка проблеми. Проблема використання діалектологічних даних у вивченні лінгвокультурології є актуальною в сучасній лінгвістиці,

оскільки діалекти відображають не лише мовні особливості певної території, а й культурні аспекти, сформовані в процесі історичного розвитку спільноти [1, с. 17]. Діалектні варіації відображають унікальні риси локальних культур і є важливими для аналізу їхнього зв'язку з мовною картиною світу та етнографічними особливостями. Однією з головних проблем є кореляція між мовною варіативністю та культурними практиками, яку часто важко оцінити кількісно. Дослідження діалектної варіативності з використанням діалектних заходів, як-от багатовимірне шкалювання (MDS) і кластерний аналіз (CA), показують лише частковий збіг між лінгвістичними та етнографічними особливостями. Це свідчить про те, що культурні ареали є фрагментованими і не обов'язково відповідають діалектним ареалам [1, с. 17]. Тому виникає питання, чи можна узагальнити результати діалектологічних досліджень для визначення культурних ареалів, і якщо так, то які методи слід використовувати для підвищення їхньої валідності.

Ще одним викликом є соціолінгвістичний аспект діалектології, який враховує такі фактори, як вік, стать і соціальна ідентичність мовця. Оскільки діалекти змінюються під впливом соціальних груп, їхній аналіз має бути гнучким до мінливих обставин. Регресійний та коваріаційний аналіз (ANCOVA) показує, що різні вікові групи використовують різні діалекти, причому молодші покоління часто використовують більш стандартизовані мовні варіанти, тоді як старші люди зберігають традиційні мовні особливості [2, с. 22]. Через це постає питання, якою мірою довготривалі зміни в мові впливають на збереження місцевих діалектів і чи можна передбачити майбутній розвиток цих мовних форм. Діалектологічні дані відіграють важливу роль у лінгвістичних і культурологічних дослідженнях, оскільки вони відображають мовну картину світу носіїв певного діалекту і зберігають елементи національної та регіональної культури. Лексичні, фонетичні та граматичні особливості діалекту часто пов'язані з традиціями, історичними процесами та світоглядом мовної спільноти. Аналіз діалектної варіативності дає змогу виявити специфіку культурних концептів та їх вираження у мовленні. Водночас методологічні питання використання діалектологічних даних у лінгвокультурологічних дослідженнях залишаються недостатньо вивченими і потребують подальшого дослідження [3, с. 309].

На особливу увагу заслуговує методологічний аспект зменшення кількості об'єктів у діалектологічних дослідженнях. Традиційні підходи до вибору пунктів обстеження часто не враховують можливості кластерного аналізу для визначення найбільш репрезентативних місць збору даних [4, с. 64]. Тому викликом для дослідників є розроблення оптимальних критеріїв

відбору досліджуваної сукупності, щоб запобігти втраті цінної інформації та забезпечити достовірність отриманих даних.

Нарешті, важливим аспектом лінгвістичних і культурних досліджень є варіативність лексичної структури діалектів. Це пов'язано з тим, що традиційні знання та культурні особливості часто передаються через лексику, тобто зміни в словнику можуть відображати як внутрішньомовні процеси, так і зовнішні соціокультурні впливи. Однак методології для картографування та аналізу таких змін ще не досить розроблені. Використання діалектометрії в лексичному аналізі може надати точнішу картину рівня спорідненості між мовними регіонами, що своєю чергою може сприяти глибшому розумінню механізмів розвитку мови [5, с. 21].

Таким чином, використання діалектологічних даних у лінгвокультурологічних дослідженнях стикається з низкою проблем, які потребують подальшого вивчення. Необхідність уточнення методологічних підходів, урахування соціолінгвістичних змін, адаптації когнітивно-лінгвістичних методів та вдосконалення процедур відбору об'єктів дослідження є важливими питаннями, які потребують комплексного підходу. Розширення міждисциплінарних зв'язків між діалектологією, соціолінгвістикою та когнітивною лінгвістикою може сприяти більш точному аналізу взаємозв'язку мови та культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз останніх досліджень і публікацій, присвячених використанню діалектологічних даних у лінгвістичних і культурологічних дослідженнях, показує, що науковці з різних країн виявляють значний інтерес до цього питання. Вивчення діалектологічних даних має велике значення для розуміння мовної варіативності та її впливу на культурну ідентичність, що підтверджується низкою сучасних досліджень. Зокрема, дослідження, проведене Р. Деві та ін. (R. Dewi) [6, с. 869], розкриває навчальні потреби студентів Християнського університету Тораджа в Індонезії у вивченні діалектології. Дослідження проводилося у форматі змішаної методології з використанням кількісного та якісного аналізу. Опитування 46 здобувачів вищої освіти показало, що основними потребами є розуміння матеріалу, ефективні методи викладання та доступ до відповідних навчальних ресурсів. Крім того, студенти мотивовані вивчати діалектологію, оскільки вона сприяє кращому розумінню мовних відмінностей і збереженню мови в суспільстві.

Діалектологічні дослідження є важливими для лінгвістики та культурології, оскільки відображають взаємозв'язок між мовою, культурою та ідентичністю. У праці А. Беркетт (A. Burkette) [7, с. 10] підкреслювалось, що регіональні мовні відмінності не лише відображають географічний розподіл мовних форм, а й агрегують культурні характеристики окремих

спільнот Аналіз розвитку Лінгвістичного атласу Північної Америки (Linguistic Atlas of North America, LAP) показав, що за допомогою картографування мовних відмінностей можна простежити трансформацію культурних традицій через мову, і що соціолінгвістика третьої хвилі зробила свій внесок у показує, як вона сприяє розширенню методологічних підходів у вивченні мовної та культурної динаміки. У статті П. Єшенського та ін. (P. Jeszenszky) [8, с. 62] критично розглядалася методологія збору емпіричних даних у діалектології, зокрема діахронічний та синхронічний аспекти албанських діалектів. Автори наголошували на необхідності адаптації традиційних методів дослідження до сучасного контексту, беручи до уваги діджиталізацію науки. Це має велике значення для лінгвістики та культурології, оскільки дозволяє точніше документувати культурні шари мови та вивчати їхню динаміку змін. Важливим аспектом роботи Т. Сярфіна та ін. (T. Syarfina) [9] є поняття «мовного середовища», яке відіграє важливу роль у змінах діалектних структур і культурній трансформації мовних спільнот. Дослідники продемонстрували, що процес урбанізації та багатомовності впливає на збереження місцевих мов і культурну ідентичність їхніх носіїв: аналіз 400 лексичних записів показує, що в Джаяпурі є сім місцевих мов, які перебувають під загрозою зникнення через активні мовні контакти. Це є засобом забезпечення розробки заходів для збереження не лише мовного, а й культурного розмаїття регіону.

Нарешті, у статті Дж. Крамер (J. Cramer) [10, с. 10] обговорювалось ставлення нелінгвістичних носіїв мови до діалектних змін. Таким чином, за допомогою ментальних карт можна простежити, як носії мови сприймають регіональні мовні відмінності і як це сприйняття пов'язане з їхньою культурною ідентичністю. Аналіз з використанням географічних інформаційних систем дозволяє дослідити зв'язок між мовними змінами та культурною спадщиною. Загалом, сучасні діалектологічні дослідження показують, що діалекти - це і мова, і кілька її варіантів, які передають культурну інформацію. Вони відображають історичний розвиток спільноти, збереження традицій та формування культурної ідентичності. Використання діалектологічних даних у лінгвокультурологічному аналізі дає змогу глибше зрозуміти взаємозв'язки між мовою, культурою та соціальними процесами і забезпечує унікальність кожної мовної спільноти.

Дослідження лексико-семантичних груп також важливі для розуміння діалектних особливостей, особливо тих, що стосуються категорії «їжа та напої». Як зазначала С. І. Стрєлєнко [21], вивчення лексико-семантичної групи «їжа та напої» в англійських діалектах може допомогти виявити регіональні відмінності, які безпосередньо пов’язані з ідентичністю носіїв діалекту, адже діалектна лексика на позначення їжі відображає

культурну спадщину, звичаї та традиції кожного регіону, а також є показником соціальної ідентичності. Таке дослідження дозволило б не лише глибше зрозуміти мовні відмінності, але й проаналізувати, як ці відмінності пов'язані із соціальними та культурними реаліями кожної спільноти. Також важливим в аспекті цього дослідження є праця Д. Дичко [22], де акцентовано на національній специфіці семантики українських та польських фітонімів. Авторка порівнювала фітоніми обох мов і звернула увагу на оцінні фактори, які характеризують різні типи позначень рослин. Зокрема, назви рослин відіграють важливу роль у формуванні культурної ідентичності та є елементом для вивчення мовної варіативності крізь призму національної ідентичності. Дослідження підтвердило важливість діалектологічних даних у вивченні мови та культури, які дозволяють не лише вивчати мовну варіативність, але й аналізувати її вплив на культурну ідентичність та розробляти ефективні стратегії підтримки мовного розмаїття.

Отже, сучасні дослідження демонструють необхідність оновлення методів збору та аналізу діалектологічних даних, що сприятиме подальшому розвитку цієї галузі мовознавства. – тут немає про роль діалектології в лінгвокультурологічних дослідженнях.

Діалектологія та дослідження мови і культури є важливими галузями мовознавства, і хоча це різні напрями досліджень, вони неодноразово перетинаються в процесі вивчення мовної культури та мовної варіативності.

Одним із головних аспектів, що пов'язує ці дві дисципліни, є використання діалектологічних даних для глибшого розуміння культурних явищ, присутніх у мовних спільнотах. Діалектологічні дослідження можуть зробити значний внесок у вивчення мови та культури, оскільки вони дозволяють простежити регіональні та соціальні особливості мови і зберегти культурні особливості, зумовлені мовними варіаціями. Діалектологія займається вивченням варіантів мови, які відрізняються з географічних, соціальних і культурних причин. Кожен діалект має свої специфічні особливості, які можуть стосуватися фонетики, лексики, граматики та фразеології. Ці особливості безпосередньо пов'язані з культурними традиціями та психологією населення, яке використовує певний діалект. Тому діалектологічні дані є важливим джерелом для вивчення взаємозв'язку мови і культури, що є основою лінгвокультурології. Лінгвокультурологія як наука вивчає, як мова відображає і формує світогляд, культурні цінності, традиції та уявлення про навколишній світ носіїв мови.

Кожен діалект є частиною ширшої культурної картини, яка визначається не лише історичними та соціальними умовами, а й природним середовищем, в якому живе певна мовна спільнота. Вивчаючи діалектологічні дані, можна визначити, як культурні практики, релігійні вірування,

професійні традиції та природні умови впливають на мовні особливості. Одним із найпомітніших застосувань діалектологічних даних у лінгвістичних і культурологічних дослідженнях є вивчення регіональних варіантів фразеологізмів і народних висловів, які часто відображають специфічні культурні уявлення. Наприклад, вивчаючи діалектні форми вираження, можна простежити, як у різних регіонах України формулюються ті чи інші уявлення про час, простір, природу чи людей, що важливо для розуміння унікальності культурних традицій регіону.

Крім того, діалектологічні дані можуть допомогти виявити специфічну лексику, пов'язану з певними соціальними чи професійними групами. Наприклад, сільські жителі можуть використовувати в розмовній мові певні терміни, пов'язані із сільськогосподарською діяльністю, що є прямим відображенням культурних особливостей цих спільнот. Діалектні слова та вирази можуть зберігати історичні реалії, які давно вийшли з ужитку в стандартній мові, але зберігаються в певних місцевостях і серед певних груп, безпосередньо впливаючи на культуру та ідентичність спільноти. Використання діалектних даних у лінгвістичних і культурологічних дослідженнях також може допомогти вивчити, як різні культурні та мовні різновиди взаємодіють у багатомовному та мультикультурному суспільстві.

Наприклад, в Україні, де існує велика кількість діалектів і мовних різновидів, лінгвістичні та культурні дослідження можуть виявити, як мовне розмаїття впливає на національну ідентичність, міжетнічні відносини та міжкультурну комунікацію. У цьому контексті мовні дані є не лише інструментом для вивчення мовних форм, але й важливим ресурсом для збереження культурної спадщини. Особливий інтерес у лінгвокультурологічних дослідженнях становить аналіз зв'язку між мовою та культурними цінностями, а також вплив культурних традицій на мовні практики. Сюди входять дослідження того, як діалекти можуть виступати індикаторами культурних змін і збереження вікових традицій. Вивчення народних пісень, казок, прислів'їв та приказок у контексті діалектології може розкрити культурну спадщину та уможливити глибше розуміння того, які соціальні та культурні процеси лежать в основі мовних практик. Таким чином, використання діалектологічних даних у дослідженнях мови та культури відкриває нові можливості для вивчення мовної та культурної варіативності як важливої складової частини соціокультурної ідентичності. Вивчення особливостей діалектів не лише допомагає підтримувати мовне розмаїття, а й зрозуміти, як культури та мови взаємодіють, формуючи наше загальне сприйняття світу.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значний прогрес у дослідженні діалектологічних даних у лінгвокуль-

турології, існує низка аспектів, що залишаються недостатньо вивченими. Насамперед, невирішеним залишається питання про методологічну узгодженість у використанні діалектологічних матеріалів для аналізу мовної ідентичності. Більшість наукових праць зосереджена на описовому аналізі мовних особливостей, проте відсутні уніфіковані підходи до визначення їхнього впливу на формування етнолінгвістичних та соціокультурних ідентичностей.

Ще однією проблемою є обмеженість емпіричної бази, що використовується у дослідженнях. Діалектологічні дані часто збираються нерівномірно: деякі регіони ретельно досліджені, тоді як інші залишаються без уваги. Така ситуація ускладнює формування узагальнених висновків і створює труднощі для просторового моделювання мовних варіацій. Недостатня кількість високоякісних корпусних ресурсів, що відображають сучасний стан діалектної мови, також залишається відкритою проблемою.

Окрім цього, потребує подальшого опрацювання питання впливу глобалізаційних процесів на збереження діалектного розмаїття. Урбанізація, міграційні процеси та поширення стандартної мови спричиняють поступове зникнення локальних мовних варіантів. Відсутні комплексні дослідження, які б пояснювали механізми адаптації діалектів до сучасних соціолінгвістичних умов та можливі стратегії їх збереження.

Методологічні обмеження попередніх досліджень також потребують удосконалення. Використання традиційних підходів до збору діалектологічних даних, таких як польові дослідження та опитування, не завжди дає змогу врахувати динамічні зміни мовних особливостей у реальному часі. У цьому контексті перспективним є застосування новітніх цифрових технологій, таких як автоматизований аналіз мовних варіантів на основі великих даних, що поки що не набуло широкого поширення.

Важливо також враховувати вплив соціокультурних змін на мовне середовище. Більшість сучасних досліджень зосереджені на структурному аналізі діалектів, проте значно менше уваги приділено тому, як соціальні, політичні та економічні фактори впливають на мовну поведінку носіїв діалектів. Зокрема, відсутні ґрунтовні роботи щодо ролі молодіжних субкультур у трансформації діалектної лексики та граматики.

Запропоноване дослідження має на меті заповнити зазначені прогалини шляхом комплексного аналізу взаємозв'язку між діалектологічними даними та лінгвокультурологічними аспектами. Використання сучасних методів, таких як інтерактивне картографування мовних варіантів, аналіз великих даних та когнітивно-лінгвістичне моделювання, дозволить отримати нові наукові результати, які сприятимуть поглибленню розуміння мовної варіативності та її впливу на культурну ідентичність.

Метою статті є аналіз використання діалектологічних даних у лінгвокультурологічних дослідженнях, зокрема визначення їхньої ролі у збереженні мовної спадщини, відображенні культурних особливостей мовних спільнот та дослідженні взаємозв'язку між мовними варіантами.

Завдання статті:

1) підкреслити теоретичне і практичне значення діалектологічних даних для вивчення регіональних мовних варіантів, що відображають унікальні культурні особливості, та визначити їхній внесок у підтримання культурного розмаїття й збереження регіональних мов;

2) дослідити сучасні методи збору та обробки діалектологічних даних у контексті соціокультурних змін;

3) проаналізувати роль діалектологічних досліджень виявлені та вивчені лінгвокультурних концептів, відображені картини світу в діалектному мовленні та вербалізації культурних явищ у діалектах**.**

Виклад основного матеріалу. Вивчення ролі діалектологічних даних у лінгвістичному та культурному аналізі мовних спільнот є важливою складовою частиною сучасних лінгвістичних досліджень. Діалектологічні дані сприяють розумінню просторового поширення регіональних діалектів і підтримці мовного розмаїття. Географічне поширення регіональних діалектів є важливим елементом у вивченні взаємодії між мовою, спільнотою та поведінкою. Вищезазначені дослідження показали, що ментальні уявлення про межі мовної території мають значний вплив на мовну поведінку.

Прикладом впливу соціальних змін на мовні процеси є поява монет національною мовою в Саудівській Аравії [12]. Соціально-економічні зміни, зокрема урбанізація та внутрішня міграція, сприяють формуванню національної мовної ідентичності. Використовуючи перцептивну діалектологію, вдалося вивчити, як громадськість сприймає мовні різновиди, зокрема арабську наджді та її діалекти в столиці Ер-Ріяді, як такі, що представляють національну монету. Також існують відмінності у сприйнятті залежно від віку та статі, що ілюструє складну динаміку мовної ідентичності.

Концепція сприйнятої багатомовності відкриває нові перспективи для аналізу мовного розмаїття як предмета наукового інтересу. Ця концепція характеризує, як різні мовні варіанти сприймаються в культурному та соціальному контекстах. Цей підхід дозволяє дослідникам проаналізувати, як люди оцінюють та інтерпретують багатомовні ситуації, зокрема, як вони сприймають мовні варіанти відповідно до таких соціальних факторів, як вік, стать, соціальний статус та регіональна приналежність [12, с. 50].

У дослідженні, проведеному в Гонконзі, було використано підхід геолінгвістичного картографування для аналізу сприйняття мовного

розмаїття учнями середніх і старших класів. Результати показали, що мовні варіанти не лише відображають регіональний розподіл мов, але й слугують носіями культурної ідентичності та історичних традицій [13, с. 175]. Картографічний аналіз показав, що деякі діалекти і мови передають традиційні вірування, фольклор і соціокультурні практики і пов'язані з власними культурними спільнотами. Наприклад, на відміну від мандаринської мови, кантонські діалекти відіграють важливу роль у збереженні місцевої культури, усних традицій та національної пам’яті, але сучасна мовна політика вплинула на їхній статус в освіті та суспільстві. Також було показано, що зміна мовного середовища в Гонконзі відображає глибші культурні трансформації, які супроводжували інтеграцію регіону в китайський національний простір, що, в свою чергу, вплинуло на збереження мовної та культурної ідентичності місцевої громади.

Також інтерактивна карта є ефективним інструментом для розвитку розуміння здобувачами освіти розмаїття діалектів в Україні. Карта показує, як лінгвістичні особливості варіюються від регіону до регіону, таким чином поглиблюючи розуміння процесу мовних змін і розвитку діалектів. Це підвищує зацікавленість здобувачів освіти у вивченні мовних явищ, оскільки вони мають змогу самостійно досліджувати інформацію, а не покладатися лише на теоретичні описи. По-друге, карти є корисним інструментом для порівняльного аналізу, дозволяючи здобувачам освіти вивчати, як одна й та сама мовна одиниця виражається в різних діалектах. Це дуже важливо не лише для вивчення діалектних особливостей, але й для вивчення загальних мовних тенденцій, які можна простежити за варіаціями на картах.

Інтерактивні діалектні карти також покращують доступність матеріалу для здобувачів вищої освіти і дозволяють їм вивчати діалекти без необхідності проводити польові дослідження. Це важливий інструмент для розвитку практичних навичок, наприклад, для аналізу змін у мовленні та лексиці в межах певного регіону. Нарешті, інтерактивні карти можна використовувати для організації досліджень, дозволяючи здобувачам освіти і викладачам переглядати і порівнювати вже зібрані дані, аналізувати еволюцію мовних варіацій і вивчати зміни в мовній картині світу на основі діалектологічної інформації [14, с. 231]. Використання такої технології розширює можливості аналізу діалектологічних даних і полегшує їх запровадження в освітній процес.

Ще одним важливим аспектом лінгвокультурологічного аналізу мовних спільнот є підтримка мовного розмаїття. Вивчення мовних особливостей та їх значення в культурному контексті сприяє кращому розумінню механізмів мовної еволюції та культурної спадщини. Зокрема, дослідження

батакських мов Північної Суматри показують, що мовне розмаїття відіграє важливу роль не лише в збереженні культурної спадщини, а й у розумінні ширших соціокультурних процесів [15]. Вивчення цих мов дозволяє не лише порівняти, як кожна батакська мова відображає власну культурну ідентичність, але й те, як зміни в мовних операціях впливають на соціальні норми, світогляд і соціальну структуру громади. Наприклад, кожна батакська мова має специфічні лексичні та граматичні особливості, які тісно пов'язані з традиційними соціальними ролями, ритуалами та віруваннями, особливо сімейними та релігійними практиками. Збереження батакської мови має велике культурне значення, оскільки дозволяє зберегти унікальні концепції, які в іншому випадку можуть бути втрачені через асиміляцію або заміну мови. Втрата мовних особливостей своєю чергою може призвести до руйнування культурної ідентичності, адже деякі значення, пов'язані з певною лексикою, структурою або ритуальною практикою, не мають прямих еквівалентів в інших мовах [15, с. 236]. Важливою частиною цього процесу є порівняльний аналіз мовних систем, який дозволяє виявити спільні та відмінні риси між мовами та діалектами.

Таким чином, діалектологічні дані відіграють важливу роль у лінгвокультурологічному аналізі мовних спільнот. Вони також дозволяють вивчати просторове поширення діалектів, формування етнічних спільнот, багатомовність у різних регіонах, підтримку мовного розмаїття та вплив цифрових технологій на діалектологічні дослідження. Використання сучасних аналітичних методів та інтерактивних інструментів сприяє глибшому пізнанню взаємозв'язку між мовними процесами та культурною і соціальною ідентичністю.

У сучасній діалектології особливу увагу приділяють способам збирання та опрацювання діалектологічних даних у контексті соціокультурних змін. Діалектні системи зазнають трансформації під впливом глобалізаційних процесів, урбанізації, змін у соціальних структурах та інших екстралінгвістичних чинників [18, с. 273]. З огляду на це науковці активно застосовували сучасні підходи, які дозволяють комплексно аналізувати мовні зміни в різних діалектних регіонах. Одним з основних методів є використання баз даних із географічною прив'язкою, які дозволяють візуалізувати лінгвістичні зміни на цифрових картах. Це дозволяє дослідникам детально відстежувати зміни мовних особливостей у певному регіоні та виявляти кореляції між лінгвістичними та соціокультурними чинниками. Ця модель поєднує традиційні методи збору даних, як-от польові дослідження та експедиції, з новітніми цифровими технологіями [16, с. 33]. Основним завданням є виявлення зв'язку між діалектними особливостями та соціокультурними мережами носіїв мови. За допомогою ментальних карт

і лінгвістичних ландшафтів можна простежити поширення діалектних варіантів і особливості їх трансформації під впливом соціокультурних чинників.

Важливу роль у вивченні діалектних змін відіграють також методи діахронічного аналізу. Зокрема, вивчення фонологічних та лексичних інновацій є ключовим для розуміння того, як діалекти змінюються під впливом зовнішніх чинників [17, с. 1144]. Наприклад, дослідження яванських діалектів показали, що мовні зміни зумовлені історичними, географічними та соціальними умовами. Лексичні зміни часто відображають вплив іншомовних запозичень, тоді як фонологічні зміни можуть бути наслідком фонологічної варіативності або подібності.

Сучасні методи збору діалектологічних даних також включають соціолінгвістичний аналіз, який може виявити зв'язок між мовними змінами та соціальною групою мовців. Оскільки мова є невід'ємною частиною культурної ідентичності, соціокультурні зміни в суспільстві мають безпосередній вплив на діалектні системи. Дослідники підкреслювали, що мовна ситуація визначається не лише традиційними нормами, але й новими соціальними умовами, які спричиняють варіації мовної поведінки в різних комунікативних контекстах.

Цифрові технології відіграють важливу роль у сучасних діалектологічних дослідженнях. Одним із найпоширеніших методів є використання автоматизованих баз даних, що містять аудіо- та відеозаписи мовців, які дозволяють детально аналізувати діалектні особливості. Такі бази даних надають доступ до матеріалу широкому колу дослідників і сприяють поглибленому вивченню мовної варіативності. Крім того, алгоритми машинного навчання можна використовувати для автоматичного аналізу великих обсягів діалектних даних і виявлення закономірностей варіювання.

Ще одним ефективним підходом є використання геолінгвістичних карт, які можуть відображати регіональний розподіл діалектних особливостей. Цей підхід особливо цінний у дослідженнях мовної конвергенції та дивергенції. Геолінгвістичні карти можуть відображати як традиційні діалектні межі, так і нові мовні варіанти, що виникли під впливом соціокультурних змін [16, с. 33]. Польові дослідження залишаються важливим методом збору діалектологічних даних і включають різноманітні методи інтерв'ю та спостереження для отримання автентичного мовного матеріалу. Структуровані та напівструктуровані інтерв'ю використовуються для виявлення як традиційних, так і сучасних мовних особливостей.

У сучасному контексті особливого значення набуває вивчення мовної поведінки різних вікових груп. Це пов'язано з тим, що молоді покоління часто схильні до використання мовних інновацій, тоді як старші покоління

зберігають традиційні форми. У контексті соціокультурних змін важливо також брати до уваги фактори мовних контактів і білінгвізму. Багато регіонів перебувають під впливом інших мовних систем, що призводить до змішання діалектів. Цей процес може мати як позитивні, так і негативні наслідки. З одного боку, він може сприяти збагаченню мовного арсеналу мовців, а з іншого – призводити до поступової втрати певних діалектних особливостей [18, с. 273]. Тому сучасні методи збору та опрацювання діалектологічних даних характеризуються комплексним підходом, що включає мультимодальні дослідницькі моделі, цифрові технології, діахронічний аналіз та соціолінгвістичні дослідження. Урахування соціокультурних змін є ключем до розуміння процесу мовної варіативності, що дозволяє ефективніше прогнозувати подальший розвиток діалектних систем у різних мовних спільнотах.

Вивчення діалектології є важливим елементом для розуміння формування мовної ідентичності, збереження локальних мов та динаміки їх розвитку. У сучасному глобалізованому світі, де мовні контакти стають дедалі інтенсивнішими, діалектологічні дослідження дозволяють не лише зберегти унікальність мовних варіантів, а й виявити закономірності змін та адаптувати їх до нових соціокультурних реалій. Одне з ключових питань, яке вивчає діалектологія – це процес застарівання мови та витіснення регіональних діалектів домінантною мовою. Дослідники Д. Муні та Т. С. Чанг (D. Mooney, T. S. Change) [19, с. 10] визначали механізми, за допомогою яких діалект поступово витісняється французькою мовою, і підкреслювали важливість соціально-політичних чинників у цьому процесі. Вивчення таких мовних явищ може допомогти виявити загальні закономірності зникнення мов та їх взаємодію із соціальним середовищем. Інший аспект, що впливає на збереження регіональних мов і пов’язаний з розвитком сучасних методів дослідження діалектів, представлений у книзі Ф. Хінскенс (F. Hinskens) [20], де аналізувалась трансформація діалектології як науки. Зокрема, автор зазначав, що такі сучасні методи, як використання кількісного аналізу та інтеграція конструктивістських підходів, значно розширили можливості дослідження діалектних мутацій. Ф. Хінскенс також обговорював взаємодію діалектології з іншими лінгвістичними дисциплінами, підкреслюючи все більшу роль цифрових технологій у цій галузі.

Формування мовної ідентичності неможливе без урахування соціокультурних умов, в яких відбувається мовна комунікація. Діалекти не лише відображають історичний розвиток мовної спільноти, але й слугують засобом самоідентифікації для цієї спільноти. Локальні варіанти мови передають культурну пам’ять, традиції та комунікативні особливості, які

визначають приналежність людини до певної лінгвістичної групи. Збереження таких мовних варіантів сприяє зміцненню етнічної ідентичності. Це особливо важливо в умовах глобалізації, коли локальні культури часто опиняються під загрозою асиміляції. Також сучасні діалектологічні дослідження показали, що діалекти мають потенціал пристосовуватися до нових ситуацій і утворювати нові мовні варіанти, або койне. Такий процес можна спостерігати в голландськомовному світі, де традиційні діалекти поступово зливаються, створюючи нові, гіперлокальні форми мовної комунікації. Це підтверджує, що діалекти не обов'язково зникають, але можуть трансформуватися, пристосовуючись до змін у суспільстві та комунікативних потреб його членів. Таким чином, діалектологічні дослідження є важливим інструментом для розуміння мовної ідентичності та збереження місцевих мов. Діалектологічні дослідження не лише документують та аналізують процес мовних змін, але й підвищують обізнаність про важливість діалектів у культурному контексті. Використання сучасних методів дослідження та інтеграція кількісного аналізу і цифрових технологій відкривають нові можливості для вивчення діалектних змін та їх впливу на мовну ідентичність. Збереження та підтримка регіональних мов є не лише лінгвістичним викликом, а й важливим соціальним питанням, що потребує активної участі наукової спільноти та мовної громадськості загалом.

Висновки. У процесі дослідження використання діалектологічних даних у мовознавстві та культурології встановлено, що вони відіграють ключову роль у формуванні мовної картини світу, відображенні національної самосвідомості та збереженні культурних традицій різних етнічних спільнот. Діалекти містять унікальні мовні одиниці, які передають регіональні знання, історичний досвід, світогляд і систему цінностей носіїв мови. Аналіз лексичних, фонетичних та граматичних особливостей діалектів дає змогу простежити зв'язки між мовою та культурою, що є одним із найважливіших аспектів сучасних лінгвістичних і культурологічних досліджень.

Діалектологічні дані слугують важливим джерелом для вивчення мовної еволюції, оскільки документують зміни в мовних системах під впливом соціальних, економічних і політичних факторів. Їх аналіз дозволяє виявити архаїчні елементи, що збереглися в діалектах, а також нові мовні тенденції, сформовані під впливом глобалізаційних процесів. Порівняння діалектного матеріалу з літературною мовою поглиблює розуміння мовного розмаїття та сприяє встановленню особливостей, що є спільними для всієї мовної системи або ж притаманними лише окремим регіонам.

У межах лінгвокультурологічного аналізу особлива увага приділяється символічному та концептуальному значенню діалектних слів.

Лексика, що відображає традиційні форми господарської діяльності, звичаї, вірування й обряди, допомагає реконструювати світогляд етнічних спільнот. Наприклад, діалектні назви природних явищ, предметів побуту, народного мистецтва чи національної кухні є відображенням менталітету носіїв певного діалекту. Це відкриває перспективи для глибшого дослідження взаємозв'язків між мовою, мисленням і культурною поведінкою.

Збереження та документування діалектологічних даних є важливим завданням сучасної лінгвістики. В умовах урбанізації та змін мовних пріоритетів багато діалектів зазнають трансформацій або навіть опиняються під загрозою зникнення. Це зумовлює необхідність систематичного збирання, каталогізації та аналізу діалектного матеріалу, що сприятиме його подальшому використанню в науковій та освітній діяльності. Використання сучасних технологій, зокрема цифрових баз даних, мультимедійних архівів і корпусної лінгвістики, уможливлює високоточну фіксацію та аналіз діалектних особливостей, що значно підвищує ефективність мовознавчих і культурологічних досліджень.

Таким чином, діалектологічні дані є невід'ємною складовою частиною лінгвістичних і культурологічних досліджень, оскільки розкривають глибокі взаємозв'язки між мовою та культурою, а також сприяють розумінню різноманітності мовних систем та їх функцій у суспільстві. Подальший розвиток досліджень у цьому напрямі сприятиме не лише збереженню мовної спадщини, а й формуванню цілісного уявлення про культурні норми та етнічну ідентичність мовних спільнот.

Література

1. Vergeiner P. C. Dialect Classification and Everyday Culture: A Case Study from Austria. *Languages*. 2025. No 10(2). P. 17. URL: https://www.mdpi.com/2226-471X/10/2/17 (date of access: 26.02.2025).

2. Ratu A. Exploring Language Variation and Dialectology on the Perspective Sociolinguistic. *LIER: Language Inquiry & Exploration Review*. 2024. No 1(1). P. 17–22. URL: http://pppii.org/index.php/lier/article/view/8 (date of access: 26.02.2025).

3. Franco K. What Cognitive Linguistics can learn from dialectology (and vice versa). *Data Analytics in Cognitive Linguistics: Methods and Insights*. 2022. No 41. P. 309. URL: https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110687279-011/pdf?licenseType=restricted (date of access: 26.02.2025).

4. Jeszenszky P., Steiner C., Leemann A. Reduction of survey sites in dialectology: a new methodology based on clustering. *Frontiers in Artificial Intelligence*. 2021. No 4. P. 64. URL: https://www.frontiersin.org/journals/artificial-intelligence/articles/10.3389/frai.2021.642505/full (date of access: 26.02.2025).

5. Setiawan W., Widayati D., Sembiring S. Lexical Variation of the Karo Language in Karo Regency: Dialectological Study. *JALC: Journal of Applied Linguistic and Studies of Cultural*. 2024. No 2(2). P. 13–21. URL: https://jurnal.rahiscendekiaindonesia.co.id/index.php/jalc/article/view/507 (date of access: 26.02.2025).

6. Dewi R., Palimbong D. R., Kabanga T., La'biran R. Needs Analysis of Students in Dialectology Learning at Toraja Christian University of Indonesia. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*. 2024. No 16(2). P. 860–869. URL: http://journal.staihubbulwathan.id/index.php/alishlah/article/view/3980 (date of access: 26.02.2025).

7. Burkette A. Dialectology and the Linguistic Atlas Project. *Cambridge University Press*. 2025. P. 10. URL: https://www.cambridge.org/core/elements/dialectology-and-the-linguistic-atlas-project/90D32D4FAC2E3CCC31780458F322833C (date of access: 26.02.2025).

8. Jeszenszky P., Steiner C., Leemann A. Reduction of survey sites in dialectology: a new methodology based on clustering. *Frontiers in Artificial Intelligence*. 2021. No 4. P. 62. URL: https://www.frontiersin.org/journals/artificial-intelligence/articles/10.3389/frai.2021.642505/full (date of access: 26.02.2025).

9. Syarfina T., Budiono S., Nurhuda D. Language Variations in Jayapura City: A Study of Dialectology. *Proceedings of the First International Conference on Democracy and Social Transformation, ICON-DEMOST 2021*. 2022. URL: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/82703751/23._Language_Variations_in_Jayapura_City_A_Study_of_Dialectology-libre.pdf (date of access: 26.02.2025).

10. Cramer J. Mental maps and perceptual dialectology. *Language and Linguistics Compass*. 2021. No 15(2). P. 10. URL: https://compass.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/lnc3.12405 (date of access: 26.02.2025).

11. Lameli A. Spatial distribution of regional dialects: Interplay of language, community, and action. *Handbook of the Changing World Language Map*. 2020. P. 563–581. URL: https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-030-02438-3_192 (date of access: 26.02.2025).

12. Al-Rojaie Y. The emergence of a national koiné in Saudi Arabia: A perceptual dialectology account. *The Routledge Handbook of Arabic and Identity*. 2020. P. 26–50. URL: https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203730515-5/emergence-national-koin%C3%A9-saudi-arabia-yousef-al-rojaie (date of access: 26.02.2025).

13. Albury N. J., Diaz M. From perceptual dialectology to perceptual multilingualism: a Hong Kong case study. *Language Awareness*. 2021. No 30(2). P. 152–175. URL: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09658416.2021.1883636 (date of access: 26.02.2025).

14. Mitsa O., Sharkan V., Maksymchuk V., Varha S., Shkurko H. Ethnocultural, educational and scientific potential of the interactive dialects map. *2023 IEEE International Conference on Smart Information Systems and Technologies (SIST)*. 2023. P. 226–231. URL: https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/10223544 (date of access: 26.02.2025).

15. Rajagukguk R., Malems T., Ginting M. Preserving linguistic diversity: Strategies for language preservation and cultural heritage safeguarding. *Jurnal Ilmu Pendidikan dan Humaniora*. 2022. No 11(3). P. 221–236. URL: https://journals.ristek.or.id/index.php/jiph/article/view/25 (date of access: 26.02.2025).

16. Mikulėnienė D. New trends in Lithuanian dialectology: Multimodal research model. *Acta Linguistica Lithuanica*. 2020. No 82. P. 11–33. URL: https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=994127 (date of access: 26.02.2025).

17. Zulaeha I., Farida L. A., Rokhman F. Phonological and Lexical Shifts Javanese Dialect in Diachronic Studies. *1st Progress in Social Science, Humanities and Education Research Symposium (PSSHERS 2019)*. 2020. P. 1137–1144. URL: https://www.atlantis-press.com/proceedings/psshers-19/125943628 (date of access: 26.02.2025).

18. Antropova L. I., Zalavina T. Y., Polyakova L. S., Yuzhakova Y. V. Extralinguistic conditions of language variability in national languages. *Amazonia Investiga*. 2020. No 9(25). P. 266–273. URL: https://www.amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/887 (date of access: 26.02.2025).

19. Mooney D., Change T. S. Language and Dialect Death. *Springer*. 2021. URL: https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-031-51101-1 (date of access: 26.02.2025).

20. Hinskens F. The future of dialects and the dialectology of the future: Some considerations, with special attention to the Dutch language area. *Taal & Tongval*. 2021. No 72(1). P. 39–67. URL: https://www.aup-online.com/content/journals/10.5117/TET2020.1.HINS

21. Стрєлєнко С. І. Лексико-семантична група «Їжа та напої» у англійських діалектах. 2024. URL: https://dspace.znu.edu.ua/jspui/handle/12345/18935 (date of access: 26.02.2025).

22. Дичко Д. Національна специфіка семантики фітонімів в українській і польській мовах. 2023. URL: https://dspace.znu.edu.ua/xmlui/handle/12345/18904 (дата звернення: 26.02.2025).

References

1. Vergeiner, P. C. (2025). Dialect classification and everyday culture: A case study from Austria. *Languages, 10*(2), 17. URL: https://www.mdpi.com/2226-471X/10/2/17 (date of access: 26.02.2025). [in English]

2. Ratu, A. (2024). Exploring language variation and dialectology on the perspective sociolinguistic. *LIER: Language Inquiry & Exploration Review, 1*(1), 17–22. URL: http://pppii.org/index.php/lier/article/view/8 (date of access: 26.02.2025). [in English]

3. Franco, K. (2022). What cognitive linguistics can learn from dialectology (and vice versa). *Data Analytics in Cognitive Linguistics: Methods and Insights, 41*, 309. URL: https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110687279-011/pdf?licenseType=restricted (date of access: 26.02.2025). [in English]

4. Jeszenszky, P., Steiner, C., & Leemann, A. (2021). Reduction of survey sites in dialectology: A new methodology based on clustering. *Frontiers in Artificial Intelligence, 4*, 64. URL: https://www.frontiersin.org/journals/artificial-intelligence/articles/10.3389/frai.2021.642505/full (date of access: 26.02.2025). [in English]

5. Setiawan, W., Widayati, D., & Sembiring, S. (2024). Lexical variation of the Karo language in Karo regency: Dialectological study. *JALC: Journal of Applied Linguistic and Studies of Cultural, 2*(2), 13–21. URL: https://jurnal.rahiscendekiaindonesia.co.id/index.php/jalc/article/view/507 (date of access: 26.02.2025). [in English]

6. Dewi, R., Palimbong, D. R., Kabanga, T., & La'biran, R. (2024). Needs analysis of students in dialectology learning at Toraja Christian University of Indonesia. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan, 16*(2), 860–869. URL: http://journal.staihubbulwathan.id/index.php/alishlah/article/view/3980 (date of access: 26.02.2025). [in English]

7. Burkette, A. (2025). *Dialectology and the linguistic atlas project*. Cambridge University Press. URL: https://www.cambridge.org/core/elements/dialectology-and-the-linguistic-atlas-project/90D32D4FAC2E3CCC31780458F322833C (date of access: 26.02.2025). [in English]

8. Jeszenszky, P., Steiner, C., & Leemann, A. (2021). Reduction of survey sites in dialectology: A new methodology based on clustering. *Frontiers in Artificial Intelligence, 4*, 62. URL: https://www.frontiersin.org/journals/artificial-intelligence/articles/10.3389/frai.2021.642505/full (date of access: 26.02.2025). [in English]

9. Syarfina, T., Budiono, S., & Nurhuda, D. (2022). Language variations in Jayapura city: A study of dialectology. *Proceedings of the First International Conference on Democracy and Social Transformation, ICON-DEMOST 2021*. URL: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/82703751/23._Language_Variations_in_Jayapura_City_A_Study_of_Dialectology-libre.pdf (date of access: 26.02.2025). [in English]

10. Cramer, J. (2021). Mental maps and perceptual dialectology. *Language and Linguistics Compass, 15*(2), 10. URL: https://compass.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/lnc3.12405 (date of access: 26.02.2025). [in English]

11. Lameli, A. (2020). Spatial distribution of regional dialects: Interplay of language, community, and action. *Handbook of the Changing World Language Map*, 563–581. URL: https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-030-02438-3_192 (date of access: 26.02.2025). [in English]

12. Al-Rojaie, Y. (2020). The emergence of a national koiné in Saudi Arabia: A perceptual dialectology account. *The Routledge Handbook of Arabic and Identity*, 26–50. URL: https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203730515-5/emergence-national-koin%C3%A9-saudi-arabia-yousef-al-rojaie (date of access: 26.02.2025). [in English]

13. Albury, N. J., & Diaz, M. (2021). From perceptual dialectology to perceptual multilingualism: A Hong Kong case study. *Language Awareness, 30*(2), 152–175. URL: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09658416.2021.1883636 (date of access: 26.02.2025). [in English]

14. Mitsa, O., Sharkan, V., Maksymchuk, V., Varha, S., & Shkurko, H. (2023). Ethnocultural, educational and scientific potential of the interactive dialects map. *2023 IEEE International Conference on Smart Information Systems and Technologies (SIST)*, 226–231. URL: https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/10223544 (date of access: 26.02.2025). [in English]

15. Rajagukguk, R., Malems, T., & Ginting, M. (2022). Preserving linguistic diversity: Strategies for language preservation and cultural heritage safeguarding. *Jurnal Ilmu Pendidikan dan Humaniora, 11*(3), 221–236. URL: https://journals.ristek.or.id/index.php/jiph/article/view/25 (date of access: 26.02.2025). [in English]

16. Mikulėnienė, D. (2020). New trends in Lithuanian dialectology: Multimodal research model. *Acta Linguistica Lithuanica, 82*, 11–33. URL: https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=994127 (date of access: 26.02.2025). [in English]

17. Zulaeha, I., Farida, L. A., & Rokhman, F. (2020). Phonological and lexical shifts Javanese dialect in diachronic studies. *1st Progress in Social Science, Humanities and Education Research Symposium (PSSHERS 2019)*, 1137–1144. URL: https://www.atlantis-press.com/proceedings/psshers-19/125943628 (date of access: 26.02.2025). [in English]

18. Antropova, L. I., Zalavina, T. Y., Polyakova, L. S., & Yuzhakova, Y. V. (2020). Extralinguistic conditions of language variability in national languages. *Amazonia Investiga, 9*(25), 266–273. URL: https://www.amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/887 (date of access: 26.02.2025). [in English]

19. Mooney, D., & Change, T. S. (2021). *Language and dialect death*. Springer. URL: https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-031-51101-1 (date of access: 26.02.2025). [in English]

20. Hinskens, F. (2021). The future of dialects and the dialectology of the future. *Taal & Tongval, 72*(1), 39–67. URL: https://www.aup-online.com/content/journals/10.5117/TET2020.1.HINS (date of access: 26.02.2025). [in English]

21. Strielenko, S. I. (2024). Leksiko-semantychna hrupa «Yizha ta napoi» u anhliiskykh dialektakh [Lexical-semantic group "Food and drinks" in English dialects]. *Dspace ZNU – Dspace of Zaporizhzhia National University*, 1(1), 45–60. URL: https://dspace.znu.edu.ua/jspui/handle/12345/18935 (date of access: 26.02.2025). [in Ukrainian]

22. Dichko, D. (2023). Natsionalna spetsyfika semantyky fitonimiv v ukrainskii i polskii movakh [National specificity of the semantics of phytonyms in Ukrainian and Polish languages]. *Dspace ZNU – Dspace of Zaporizhzhia National University*, 2(3), 78–92. URL: https://dspace.znu.edu.ua/xmlui/handle/12345/18904 (date of access: 26.02.2025). [in Ukrainian]

УДК 81'225.2:6(045)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-284-293

Валуєва Наталія Миколаївна кандидат філологічних наук, доцент кафедри філології та мовних комунікацій, Дніпровський державний технічний університет, м. Кам'янське, тел.: (0569) 53-85-23, https://orcid.org/0000-0003-2764-2313

ЗАГАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ НАУКОВО-ТЕХНІЧНИХ ТЕКСТІВ ТА ПРОБЛЕМИ ЇХ ПЕРЕКЛАДУ

Анотація. Сьогодні переклад відіграє важливу роль, і технічний переклад є важливою частиною цього процесу. Статтю присвячено аналізу англомовних науково-технічних текстів, проаналізовано ряд складнощів, що виникають під час перекладу текстів технічного спрямування. Увагу зосереджено на лексико-граматичні особливостях галузевих текстів: багатозначності термінів, явищ синонімії та омонімії серед термінів, абревіатур та скорочень; наявності псевдоінтернаціоналізмів; морфологічних розбіжностях мов оригіналу та перекладу; частотного використання складнопідрядних речень, пасивних конструкцій, інфінітивних, герундіальних та дієприкметникових зворотів, атрибутивних словосполучень. Увагу зосереджено на важливості професійних навичок й умінь перекладача. Якість перекладу галузевої літератури значною мірою залежить від рівня мовної, загальнотехнічної та наукової компетенції перекладача. Науково-технічний переклад вимагає точного використання термінології та ґрунтовного знання предметної тематики. Зокрема зазначено, що насиченість інформативного поля специфічною термінологією є однією з головних лінгвістичних характеристик галузевих текстів. Саме терміни найчастіше становлять причину виникнення труднощів у перекладі, оскільки репрезентують національну варіативність та відсутність перекладацьких еквівалентів. Термін має бути точним та однозначним в рамках даної терміносистеми та не може мати більш одного значення в конкретному контексті. Однак на практиці полісемія в термінології є частотним явищем. Це пояснюється «подвійною» природою терміна. З одного боку, кожен термін є частиною лексичної системи мови, де багатозначність – природне явище; така загальномовна закономірність простежується і у термінології. З іншого боку, термін, як компонент певної термінологічної системи, має прагнути до однозначності. Ці дві тенденції регулярно проявляються в термінології, внаслідок чого вимога однозначності терміна є доволі складною і становить

труднощі під час перекладу. На основі проведеного дослідження виявлено критерії якісного технічного перекладу: точність викладу матеріалу, відсутністю емоційного забарвленої лексики, точність в передачі термінів, дотримання норм мови перекладу та стилістики тексту. Запорукою правильного та адекватного перекладу науково-технічних текстів є професіоналізм перекладача, обізнаність у предметній галузі, використання трансформативних способів відтворення тексту оригіналу.

Ключові слова: технічний переклад, термін, багатозначність, атрибутивні словосполучення, скорочення, абревіатури, трансформації.

Valuieva Nataliia Mykolaivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Philology and Language Communications, Dniprovsk State Technical University, Dniprobudivska st., 2, Kamianske, tel.: (0569) 53-85-23, https://orcid.org/0000-0003-2764-2313

THE GENERAL PECULIARITIES OF SCIENTIFIC AND TECHNICAL TEXT IN TRANSLATION

Abstract. Today, translation plays an important role, and technical translation is an important part of this process. The article is devoted to the analysis of scientific and technical English texts, analyzes a number of difficulties that arise when translating technical texts. Attention is focused on lexical and grammatical features of technical texts: ambiguity of terms, synonymy and homonymy among terms, abbreviations and acronyms; presence of pseudo-internationalisms; morphological differences between the source and target languages; frequent use of complex subordinate clauses, passive constructions, infinitive, gerund and participial phrases, attributive constructions. The article also highlights the importance of a translator's professional skills and abilities. The quality of translation of scientific literature largely depends on the level of language knowledge, general technical and scientific competence of the translator. Scientific and technical translation requires precise use of terminology and thorough knowledge of the subject matter. In particular, it is noted that a large number of specific terms is one of the main linguistic characteristics of technical texts. The majority of difficulties in translation are said to be caused by terms as they represent national variability and lack of translation equivalents. A term must be precise and unambiguous within a given terminology system and cannot have more than one meaning in a particular context. However, in practice, polysemy in terminology is a frequent phenomenon. This is due to the "double" nature of the term. On the one hand, each term is part of the lexical system of a language, where ambiguity is a natural phenomenon; this general language

pattern is also evident in terminology. On the other hand, a term, as part of a certain terminological system, should strive for unambiguity. These two tendencies are regularly observed in terminology, which makes the requirement of term unambiguity quite complex and difficult in terms of translation. The following criteria for high-quality technical translation were identified based on the study: accurate presentation of material, absence of emotionally coloured vocabulary, accurate transfer of terms, compliance with the norms of the target language and text style. The correct and adequate translation of scientific and technical texts hinges on the translator's professionalism, subject-area knowledge, and transformative methods for reproducing the original text.

Keywords: technical translation, term, ambiguity, attributive constructions, abbreviations, acronyms, transformations.

Постановка проблеми. Сьогодні ми спостерігаємо надзвичайно швидке зростання науково-технічної галузі. В умовах глобалізації та новітніх технологій постійно відбувається обмін знаннями, результатами досліджень, технологічними розробками та інноваціями між країнами та мовами. З прискореним розвитком науки, зростають і вимоги до перекладу, рівень якого має відповідати потребам часу та сучасним технологіям, оскільки лише якісний переклад може забезпечити безперешкодний доступ до науково-технічної інформації для спеціалістів усього світу.

Науково-технічний переклад є одним з найскладніших видів перекладу, який вимагає особливого підходу. Задачею перекладача є точна, логічно осмислена, з урахуванням стилю й специфіки термінології передача інформації. Точний переклад наукової літератури, патентів, технічної документації, інструкцій та специфікацій є критично важливим для подальшого її впровадження. Затримки або неточності в перекладі можуть призвести до втрати конкурентоспроможності, помилок у виробництві або до можливих небезпечних наслідків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Переклад науково-технічної літератури є об’єктом дослідження українських вчених, серед яких В.І. Карабан, Т.Р. Кияк, А.М. Науменко, Л. П. Білозерська, Л.М. Деркач, І.І. Шумило, Т. Лещук, В. Плескач та багатьох інших. Найважливішою умовою досягнення еквівалентності є збереження в перекладі змістової точності одиниць іноземної мови, тому проблема термінології є однією з ключових у дослідженні науково-технічних текстів. Виявлення розбіжностей у системі понять, що виражаються термінами мови оригіналу та перекладу, є важливим кроком на шляху впорядкування міжмовних терміносистем, що забезпечує розв’язання проблем перекладу термінів у сферах їхнього функціонування. Таким чином, насиченість

спеціалізованих текстів термінами, складними синтаксичними конструкціями, термінологічна полісемія та омонімія, виникнення нових термінів та проблеми їх адекватного відтворення мовою перекладу, передача стилістичних особливостей науково-технічних текстів й інші питання потребують подальших ґрунтовних досліджень у галузі теорії та практики перекладу.

Мета статті - розглянути специфіку науково-технічної літератури, окреслити основні лексико-граматичні особливості англомовних галузевих текстів, які становлять складнощі під час перекладу, зазначити критерії оцінки якості технічного перекладу.

Виклад основного матеріалу. Науково-технічний переклад відноситься до перекладу спеціалізованих текстів. Термін «науково-технічний переклад» означає грамотний переклад технічних текстів, які містять вузькоспеціалізовані наукові визначення та поняття, основною метою перекладу є детальна передача науково-технічної інформації з однієї мови на іншу. Оскільки науково-технічні тексти об'єднують науковий і технічний стиль написання, у роботі з такими текстами технічний перекладач повинен поєднувати філологічні навички, навички зі структурування тексту та використання спеціальної лексики, а тому повинен розумітися на відповідній галузі та мати багаж технічних знань.

До особливостей науково-технічних текстів відносять: інформативність (змістовність), чіткість структури та стислість, точність формулювань, об'єктивність. Термінологію можна виділити як окрему важливу особливість науково-технічних текстів, оскільки наявність вузькоспеціалізованих термінів викликає певні труднощі під час перекладу. Наприклад, в англійській мові одне й те саме слово може означати абсолютно різні предмети і явища, у цьому випадку необхідно враховувати специфіку галузі, до якої відноситься текст.

Сучасні темпи розвитку науки й технології призводять до появи великої кількості нових термінів, тому перекладачам важливо стежити за останніми новинами у світі, вчасно фіксуючи актуальну інформацію.

Основну частину лексики у технічних текстах становлять загальнонаукові, загальнотехнічні та загальновживані слова. Слід мати на увазі, що цей розподіл відносно умовний, терміни можуть бути багатозначними й функціонувати у різних шарах лексичного складу мови. Як зазначає Н.М. Філіппова: «структура різних спеціалізованих терміносистем характеризується: 1) наявністю загальновживаної лексики; 2) наявністю загальнонаукових термінів, які номінують базові поняття; 3) наявністю термінів, які використовуються у декількох галузях знань або сферах діяльності; 4) наявністю одиниць вузькоспеціальної, конкретної наукової термінології»

[1., с. 6]. Слід також зазначити, що між термінами і загальновживаною лексикою не існує чіткої межі, оскільки «постійно відбуваються процеси перетворення термінів у загальновживані слова, а загальновживана лексика використовується для формування нових термінологій» [1, с. 4]. За різними підрахунками у науково-технічних текстах у середньому термінологічна лексика (вузько-спеціалізована) складає 25 %, основна частина представлена загальнонауковими, загальнотехнічними й загальновживаними одиницями.

Термін має бути точним: *мати чітко визначене значення*, не залежити від контексту, бути включеним у систему понять певної галузі знань, відповідати нормам та правилам національної мови, не мати синонімів у межах однієї терміносистеми тощо [2, с. 50].

Але на практиці (при дослідженні термінології окремих галузей знань) виявляється, що терміни часто зазнають лексико-семантичних змін, у результаті яких спостерігається розбіжності їх значень в різних галузях науки або навіть у межах однієї галузі. Тому правильний переклад термінології є важливим критерієм у роботі з науковими та технічними матеріалами. Так, у межах однієї мови, один і той самий термін може виражати відмінні поняття, тобто бути багатозначним.

Наприклад, термін «storage» в IT-сфері – це пристрій для збереження інформації, пам’ять, але в інших сферах може мати значення: склад, сховище, басейн, магазин, накопичувач, акумулятор тощо; термін «charge» – фізика: *заряд*, металургія: *шихта*, фінанси: *розмір оплати* тощо; driver – драйвер пристрою (IT-сфера), драйвер навантаження (електроніка).

В англійській мові широко розвинена синонімія: одне й те саме поняття або предмет може позначатися різними словами: screen – shield (екран), subscriber – user (абонент). У наукових текстах прийнято використовувати слова латинського та французького походження. Наприклад, замість дієслова *to say* використовуються дієслова *to assert, to state, to declare, to reply*. Часто замість фразових дієслів використовують дієслова латинського походження (Latinate verbs): account for – explain, carry out – perform / accomplish, check out (over) – examine, come across – discover, come along – progress, come up with – develop, fall off – decrease, figure out – solve/ determine, go over – review, point out – indicate, set up – establish, take away (off/ out) – remove, turn down – reject, etc. [3, с. 208-209].

Це необхідно для точнішої диференціації окремих процесів, а також для надання мові наукової літератури специфічного мовного забарвлення. Крім того, поєднання численних термінів латинського та грецького походження роблять наукову мову більш однорідною за складом.

Як вже зазначалося вище, наявність у терміна кількох значень (явища синонімії, полісемії, омонімії) ускладнює систематизацію існуючої

англомовної наукової термінології. За сією функцією і призначенням термін має бути однозначним, чітко називати поняття або явище, розкривати їх основних зміст. Як зазначає Л.М. Деркач: «труднощі перекладу термінології пов'язані з - неоднозначністю термінів; - відсутністю перекладацьких відповідників щодо неологізмів; - національною варіативністю термінів» [4, с. 43]. Серед інших лексичних особливостей науково-технічних текстів виділяють: - особливості вживання й перекладу загальновживаної лексики; - необхідність застосування лексико-граматичних трансформацій; - різного роду скорочення; - використання інтернаціоналізмів та псевдо-інтернаціоналізмів (так званих «хибних друзів» перекладача).

Англомовні технічні тексти представлені не лише однокомпонентними термінами, вони перенасичені багатокомпонентними термінами, які синтаксично часто є атрибутивними словосполученнями. Як правило, у технічних текстах широко представлені однокомпонентні, двохкомпонентні, трьохкомпонентні й чотирьохкомпонентні атрибутивні терміни-словосполучення, серед яких двох- та трьох- компонентні є найбільш частотними.

Серед двохкомпонентних атрибутивних словосполучень найбільш типовими є моделі: N + N (*crane ladle)*, Adj + N (*cold blas)*, P.I (G) + N (*casting block)*, P.II + N (*sectionalized borescope)*.

Серед трьохкомпонентних атрибутивних словосполучень найбільш типовими є моделі: Adj + N + N (*heat-treatment corrosion*), N + Adj + N (*crystal of high symmetry*), N + N + N (*corrosion test coupon*), P.II + N + N (*closed-type bucket*), P.I + N + N (*heating curve of charge*).

На певному етапі багатокомпонентні словосполучення стають громіздкими і часто зазнають різного роду скорочень, які набули значного поширення в терміносистемах різних мов. Як відзначає В.І. Карабан, термінологічні скорочення та абревіатури деяких науково-технічних видань можуть становити до 50% від усього слововжитку та 15% лексики [5, с. 508].

Складність під час перекладу часто виникає через звуковий збіг серед скорочень (омонімія): одна абревіатура може позначати декілька термінів у різних галузях.

Наприклад, абревіатура AC:

- в електротехнічній термінології означає змінний електричний струм – *alternating current*;
- в економічній термосистемі *account current* – поточний рахунок;
- у галузі важкого машинобудування *arc cutting* – електродугова різка;
- в авіаційній галузі *air carrier* – авіаперевізник;

- у галузі інформаційних технологій *analog computer* – аналоговий комп'ютер;

- у видавничій галузі *author's correction* – авторська коректура [6, с. 65].

Докладніше про інші складності термінологічної абревіації у науково-технічному дискурсі (явища синонімії серед скорочень, складності перекладу апокоп тощо) та особливості їх перекладу можна ознайомитися у статті М.В. Черник [6].

Таким чином, використання скорочень замість багатокомпонентних термінів є результатом дії тенденції, що призводить до створення зручних для вимови, читання і сприйняття термінів-скорочень.

Вузькоспеціальні терміни також часто зазнають скорочення. За своєю структурою вони поділяються на: - літерні: tmtr (tr) (transmitter – *передавач*); - складові: magamp (magnetic amplifier – *магнітний підсилювач); у*січені слова: app (apparatus – *прилад, апарат*); - буква (або склад) + слово: NC programming language – *мова програмування для систем числового програмного керування*); - букви і склади (склади і букви): cir bkr (circuit breaker – *вимикач*); - буквено-цифрові: PC microprogrammable computer – *ЕОМ із мікропрограмним управлінням*.

До скорочень можна віднести і терміни-телескопи (blends або portmanteau words): *tranceiver* – приймально-передавач (transmitter + receiver), *informatics* – інформатика (information + electronics), *telex* (teleprinter + exchange) – телексний зв'язок, *sysop* (system + operator) – адміністратор, *malware* (malicious + software) – небезпечне програмне забезпечення, *camcorder* (camera + recorder) – відеокамера, *fixidity* (fixity + rigidity) – стабільність. Під час їх перекладу потрібно відновити повну форму скорочених слів задля правильного розуміння й подальшої вірної передачі новоутвореного скорочення.

У технічних текстах «хибні друзі» перекладача (або псевдо-інтернаціоналізми) також можуть становити певні складнощі. Правильне тлумачення таких слів залежить від різних чинників вихідного тексту; помилки можуть виникати через недостатнє володіння перекладача технічною тематикою, неузгодженістю термінології тощо. Наприклад, *actual* має значення «фактичний», а не «актуальний», *fabric* «тканина», а не «фабрика». Щоб уникнути складнощів із хибними друзями в технічному перекладі перекладачам потрібно глибоке розуміння технічної тематики, термінології для конкретної галузі, знання лінгвістичних нюансів як вихідної мови, так і мови перекладу. Необхідно провести глибокий аналіз тексту перед перекладом, щоб виявити можливі помилки та розбіжності у глосарії термінів.

Серед граматичних особливостей науково-технічних текстів слід зазначити:

а) переважну більшість особових форм дієслова порівняно з безособовими або неозначено-особовими зворотами наукового стилю української мови:

We know the stability is very necessary in aircraft designing.

б) використання майбутнього часу для вираження звичайної дії. Спираючись на контекст, слід перекладати такі речення не майбутнім, а теперішнім часом, іноді з модальним відтінком:

The composite materials will reduce weight by 70 %.

Композитні матеріали дозволяють зменшити вагу конструкції на 70 %.

в) використання пасивних зворотів (в українській мові пасивний стан вживається значно рідше).

This question was discussed at the conference.

г) використання безособових форм дієслова. Різного роду інфінітивні, герундіальні та дієприкметникові конструкції, під час перекладу яких застосовуються перекладацькі трансформації.

д) значна кількість складнопідрядних речень, завдання яких полягає в передачі типових для наукового стилю логічних взаємозв'язків між фактами, діями, об'єктами й подіями.

Більш того, «граматична будова, затверджені приписи і правила наукового мовлення часто слугують каменем спотикання для спеціаліста й заважають процесу здійснення правильного перекладу», – зазначають Є.М. Сусіденко та С.В. Баранова [7, с. 247].

Стиль технічних текстів вирізняється відсутністю емоційного забарвлення, відносною сухістю. Основна мета таких текстів – точно донести зміст тексту, уникаючи будь-яких можливих розбіжностей.

До основних критеріїв, що визначають якість будь-якого перекладу науково-технічного спрямування, відносять:

1. Точність викладу. Збереження смислу тексту є обов'язковою умовою перекладу науково-технічної літератури. Абревіатури, слова, терміни все має бути передано зі 100% точністю.

2) Термінологія. Усі терміни мають означати саме те явище і предмет, які мав на увазі автор тексту.

3. Мовні норми. Будь-які помилки: граматичні, пунктуаційні, мовні, синтаксичні та інші неприпустимі.

4. Стилістика тексту. У науково-технічних текстах необхідно дотримуватися єдиного стилю викладу матеріалу, не зловживати нагромадженням дієприслівниковими та іншими зворотами.

Висновки. В умовах глобалізації, стрімкого науково-технічного прогресу та зростаючої міжнародної співпраці, якісний науково-технічний переклад є необхідним для ефективного обміну знаннями, розвитку інновацій, технологій та науки, успішної діяльності бізнесу й виробництва. Специфікою галузевих текстів є багатозначність термінів, явища синонімії та омонімії серед термінів, абревіатур та скорочень, наявність псевдоінтернаціоналізмів; морфологічні розбіжності мов оригіналу та перекладу, частотне використання пасивних конструкцій, використання інфінітивних, герундіальних та дієприкметникових конструкцій, атрибутивних словосполучень. Різноманіття проблем науково-технічного перекладу становить широкий спектр завдань для перекладача. Водночас, очевидно, що знання специфіки кожної галузі є вирішальним фактором для точного відтворення змісту та стилю оригіналу в перекладі, що є ключовою вимогою до будь-якого перекладу.

Перспективи подальших досліджень. Найважливішою проблемою досягнення еквівалентності перекладу науково-технічних текстів є передача вихідного змісту тексту за допомогою терміносистеми мови перекладу. Різниця терміносистем вихідної мови та мови перекладу є причиною основних труднощів під час перекладу науково-технічних текстів. Звідси випливає необхідність подальшого дослідження терміносистем і розроблення прийомів перекладу частково еквівалентної та безеквівалентної лексики.

Література:

1. Філіппова Н.М. Загальне термінознавство : навчальний посібник. / Н.М. Філіппова. – Миколаїв : НУК, 2020. – 224 с.

2. Mosiyevych L. Peculiarities of English metallurgical terms on their Ukrainian translation [Електронний ресурс] / L. Mosiyevych. – Режим доступу: https://doi.org/10.30525/978-9934-26-151-0-3

3. Master P. English Grammar and Technical Writing / Peter Master. – Washington, DC.: Office of English Language Programs. Printed be the Regional Printing Center of the U.S. Department of State, 2004. – 348 p.

4. Деркач Л.М. Актуальні проблеми науково-технічного перекладу / Л.М. Деркач. – Національний гірничий ун-т; Інститут електроенергетики. Кафедра перекладу та педагогічної психології; Центр психологічних та інноваційних досліджень. – Донецьк: Національний гірничий ун-т, 2007. – 257 с.

5. Карабан В.І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми: навчальний посібник. / В.І. Карабан. – Вид. 5-те, випр. Вінниця : Нова Книга, 2018. – 576 с.

6. Черник М.В. Особливості перекладу термінологічної абревіації в науково-технічному дискурсі / М.В. Черник, А.А. Єременко // Слобожанський науковий вісник. Серія: Філологія. Розділ 1. Мовознавство. – 2023. – Вип. 4. – С. 63-68.

7. Сусіденко Є.М. Відтворення особливостей науково-технічного тексту в перекладі / Є.М. Сусіденко, С.В. Баранова // Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації. – 2020. – Том 31 (70). № 2. Ч. 2. – С. 243-247. – Режим доступу: https://www.philol.vernadskyjournals.in.ua/journals/2020/2_2020/part_2/44.pdf

References:

1. Filippova, N.M. (2020). *Zahalne terminoznavstvo [General terminology]*. Mykolaiv: NUS [in Ukrainian].

2. Mosiyevych, L. (2021). Peculiarities of English metallurgical terms on their Ukrainian translation. House Baltija. Retrieved from https://doi.org/10.30525/978-9934-26-151-0-3 [in English].

3. Master P. (2004). *English Grammar and Technical Writing*. Washington, DC.: Office of English Language Programs. Printed be the Regional Printing Center of the U.S. Department of State [in English].

4. Derkach, L.M. (2007). *Aktualni problemy naukovo-tekhnichnoho perekladu [Current issues of scientific and technical translation*]. Donetsk: NMU [in Ukrainian].

5. Karaban, V.I. (2004). *Pereklad anghlomovnoji naukovoji i tekhnichnoji literatury. Ghramatychni trudnoshhi, leksychni, terminologhichni ta zhanrovo-stylistychni problem [Translation of English scientific and technical literature. Grammatical difficulties, lexical, terminological and genre-stylistic problems*]. Vinnycja: Nova Knyha [in English].

6. Chernyk, M., & Yeremenko, A. (2023). Osoblyvosti perekladu terminolohichnoi abreviatsii v naukovo-tekhnichnomu dyskursi [Peculiarities of translating terminology abbreviations in scientific and technical discourse]. *Slobozhanskyi naukovyi visnyk – Slobozhansky Scientific Bulletin, 4*, 63-68 [in Ukrainian].

7. Susidenko, Ye. M., & Baranova, S. V. (2020). Vidtvorennia osoblyvostei naukovo-tekhnichnoho tekstu v perekladi [Conveying the peculiarities of scientific and technical text in translation]. *Vcheni zapysky TNU imeni V.I. Vernadskoho – Scientific Notes of Vernadsky National University*, 31 (10). № 2. Part 2., 243-247. Retrieved from https://www.philol.vernadskyjournals.in.ua/journals/2020/2_2020/part_2/44.pdf [in Ukrainian].

УДК 81'25

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-294-304

Вискушенко Світлана Андріївна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології та перекладу, Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир, https://orcid.org/0000-0003-1557-1984

ПЕРЕКЛАД ЄВРОПЕЙСЬКИХ НОРМАТИВНИХ ДОКУМЕНТІВ: ПРОБЛЕМИ ТА ШЛЯХИ ЇХ ВИРІШЕННЯ

Анотація. У статті розглядається проблема перекладу європейських нормативних документів у контексті гармонізації законодавства та технічних норм у глобалізованому світі. Було проаналізовано основні типи нормативних актів Європейського Союзу з акцентом на їхню специфіку у перекладі. Особливу увагу приділено складності термінологічної гармонізації, лексичним та синтаксичним розбіжностям, відмінностям правових систем та викликам, що виникають при перекладі. Окремо наголошується на ризиках спотворення правового змісту через неправильну передачу формулювань, що є особливо критичним у процесі правової інтеграції. Розглянуто проблему недостатньої стандартизації методик перекладу нормативних актів та роль термінологічних баз даних, таких як IATE та TermNet, у підвищенні якості перекладів. Було запропоновано низку стратегій для вирішення виявлених проблем: створення спеціалізованих глосаріїв, використання CAT-інструментів, залучення фахівців із відповідних галузей знань, а також удосконалення процесу редагування та перевірки перекладів. Важливим аспектом є необхідність адаптації перекладених текстів до національного правового контексту без втрати юридичної точності. У роботі підкреслюється, що переклад нормативних документів має здійснюватися не лише на основі лінгвістичної відповідності, а й із врахуванням галузевої специфіки, історико-культурних особливостей і правових традицій країн-реципієнтів. У підсумку наголошується на важливості комплексного підходу, який передбачає системне використання сучасних технологій, міждисциплінарну співпрацю та постійне вдосконалення професійної підготовки перекладачів у сфері нормативних документів. Запропоновані у дослідженні рекомендації спрямовані на мінімізацію ризиків помилок при перекладі та на підвищення ефективності впровадження європейських стандартів у національні законодавчі системи.

Ключові слова: галузевий переклад, переклад нормативних документів, термінологічна гармонізація, юридичний переклад, CAT-інструменти, стандартизація перекладу.

Vyskushenko Svitlana Andriivna Candidate of Sciences in Philology, Associate Professor, Department of English Philology and Translation, Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, https://orcid.org/0000-0003-1557-1984

TRANSLATION OF LEGAL DOCUMENTS: CHALLENGES AND SOLUTIONS

Abstract. The given paper addresses the issue of translating European legal documents in the context of harmonizing legislation and technical standards in a globalized world. The main types of European Union legal acts are analyzed, with an emphasis on their specific features in translation. Special attention is given to the complexity of terminological harmonization, lexical and syntactic discrepancies, differences between legal systems, and challenges that arise during translation. The risks of distorting legal content through incorrect translation, particularly critical in the process of legal integration, are specifically highlighted. The study examines the problem of insufficient standardization of translation methodologies for legal acts and the role of terminology databases, such as IATE and TermNet, in improving translation quality. Several strategies are proposed to address the identified issues: the creation of specialized glossaries, the use of CAT tools, the involvement of subject-matter experts, and the enhancement of editing and translation verification processes. Particular attention is paid to the necessity of adapting translated texts to the national legal context without losing legal accuracy. The paper emphasizes that the translation of legal documents should be performed not only based on linguistic equivalence but also taking into account domain-specific features, historical and cultural particularities, as well as the legal traditions of recipient countries. In conclusion, the importance of a comprehensive approach is underlined, which involves the systematic use of modern technologies, interdisciplinary cooperation, and the continuous improvement of translators' professional training in the field of legal text. The recommendations proposed in the article are aimed at minimizing the risk of translation errors and enhancing the effectiveness of implementing European standards into national legal systems.

Keywords: specialized translation, translation of legal documents, terminological harmonization, legal translation, CAT-tools, translation standardization.

Постановка проблеми. У сучасному глобалізованому світі гармонізація законодавчих та технічних норм є напрочуд актуальною у забезпеченні економічної та правової інтеграції між країнами. Європейські нормативні документи відіграють важливу роль у правовому регулюванні та стандартизації різних сфер життєдіяльності країн-членів ЄС, а також держав, які прагнуть до євроінтеграції. Переклад європейських нормативних документів є значущим етапом цього процесу, адже саме від точності, коректності та адекватності перекладу залежить правильне впровадження стандартів Європейського Союзу (ЕС) у національне законодавство та промисловість. Однак переклад нормативних документів супроводжується численними труднощами, пов'язаними як із лінгвістичними особливостями, так і з правовими та термінологічними розбіжностями. Однією з основних проблем є узгодження термінології, оскільки навіть незначна невідповідність у формулюваннях може призвести до юридичних або технічних непорозумінь. Крім того, складність синтаксису й різниця на лексичному рівні офіційних документів ЄС, відмінності у правових системах та недостатня стандартизація перекладацьких підходів ускладнюють процес адаптації нормативних текстів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти вивчення перекладу правових актів ЄС, включаючи підвищення якості перекладу, методи уникнення помилок, особливості юридичної термінології в контексті перекладу, фальшиві друзі перекладача, термінологічні лакуни розглядаються у роботах таких українських і зарубіжних фахівців, як Богдан Стасюк, Лариса Ярова, Оксана Олійник, В'ячеслав Карабан, Людмила Славова, Мартіна Байчич, Колін Д. Робертсон та ін.

Мета статті – аналіз основних проблем, що виникають під час перекладу європейських нормативних документів, а також визначення шляхів їх вирішення. Отримані результати можуть бути корисними для перекладачів, правників, лінгвістів і фахівців, які займаються впровадженням стандартів ЄС у національне законодавство та різноманітні галузі знання й професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Європейські нормативні документи мають особливе значення під час взаємодій між країнами-членами ЄС та тими, які воліють долучитися до євроінтеграційних процесів, оскільки вони охоплюють широкий спектр питань – від технічних стандартів у промисловості до регулювання ринків та екологічних норм. Головною характеристикою цих документів є їхня спрямованість на гармонізацію законодавства та усунення бар'єрів, що сприяє створенню єдиного соціально-економічного простору.

Загалом європейські нормативні акти поділяються на кілька фундаментальних видів: регламенти, директиви, рішення, рекомендації та стандарти. Кожен із цих типів має власну юридичну силу та механізми впровадження, що впливає на особливості їхнього перекладу та адаптації. Так, регламенти ЄС мають обов'язкову силу у всіх країнах-членах і застосовуються без необхідності внесення змін до національного законодавства. Вони містять чіткі юридичні формулювання, які не допускають двозначного тлумачення, що висуває високі вимоги до точності відтворення і тому переклад відповідних документів повинен відповідати оригіналу не лише з лінгвістичної, але й з юридичної точки зору. Щодо директив ЄС, то вони встановлюють загальні правила, які держави-члени зобов'язані впровадити у власне законодавство, враховуючи національні особливості. Відповідно, їхній переклад потребує не лише мовної точності, а й глибокого розуміння національного контексту, адже формулювання можуть бути адаптовані до місцевого законодавства. Рішення Європейської Комісії та інших органів ЄС є обов'язковими для тих суб'єктів, яким вони адресовані. Їхній переклад часто передбачає використання вузькофахової правничої та технічної термінологій, що вимагає чіткої гармонізації термінів у всіх офіційних мовах ЄС. Рекомендації ж не є юридично обов'язковими, проте вони містять важливі орієнтири для держав-членів щодо реалізації політики ЄС. Стиль цих документів менш формалізований, що полегшує процес перекладу, однак все ж потребує ретельного аналізу відповідних правових контекстів. Стосовно європейських стандартів, то ці документи належать до невід'ємної частини нормативної бази ЄС і використовуються для гармонізації вимог до продукції, послуг і процесів. До базових організації, які займаються розробкою таких стандартів, можна віднести: Європейський комітет зі стандартизації (CEN), Європейський комітет з електротехнічної стандартизації (CENELEC) та Європейський інститут телекомунікаційних стандартів (ETSI). Переклад стандартів передбачає точність у передачі вузькофахових термінів та відповідність міжнародним класифікаціям, що вимагає залучення фахівців із відповідних галузей [1; 2; 3].

Окремої уваги заслуговує мовний аспект європейських нормативних документів. Офіційними мовами ЄС є 24 мови, і всі ключові нормативні документи повинні бути перекладені на кожну з них. Це ускладнює процес гармонізації термінології. Ще одним важливим складником є юридична точність формулювань. Європейське законодавство базується на континентальній правовій системі, але національні правові системи країн-членів можуть мати свої особливості. Це створює труднощі у перекладі певних понять, які можуть мати різне значення в різних юрисдикціях.

Також варто згадати синтаксичні особливості європейських нормативних текстів. Офіційні документи ЄС нерідко містять довгі, складнопідрядні речення, що може ускладнювати їх розуміння. Так, наприклад, у директивах і регламентах часто зустрічаються речення на кілька абзаців із великою кількістю уточнень і винятків. Переклад таких текстів вимагає уважного аналізу та чіткого структурування інформації, щоб зберегти точність і зрозумілість. Окрім того, існують проблеми узгодженості термінології. Для вирішення цього питання в ЄС розроблено офіційні термінологічні бази, такі як IATE (InterActive Terminology for Europe), що допомагають перекладачам дотримуватися єдиних стандартів. Однак не всі терміни мають однозначні відповідники в різних мовах, що може призводити до труднощів у їх адаптації [2; 3].

Отже, розглянемо більш детально фундаментальні виклики, які можуть виникати під час перекладу європейських нормативних документів. До однієї з найважливіших складностей можна віднести, як вже зазначалося раніше, **лексичні та стилістичні розбіжності** між мовами, які створюють значні труднощі. Насамперед варто наголосити на **термінологічній неоднозначності**. Європейські нормативні акти містять безліч вузькофахових термінів, які мають усталені значення у різних галузях права, техніки та економіки тощо. У цьому контексті перекладачі повинні враховувати не лише буквальну точність термінів, але й їх відповідність усталеній термінології, прийнятій у конкретній галузі. До того ж перекладачам доводиться стикатися з випадками, коли поняття не мають точного відповідника у мові цільової аудиторії або коли існують суперечності між термінологічними системами різних країн. Ще одним моментом є те, що нормативні документи ЄС, зокрема директиви та регламенти, характеризуються використанням довгих і часто багаторівневих речень, що містять численні підрядні конструкції. Така структура створює великі виклики для перекладачів, оскільки в процесі перекладу необхідно не тільки зберегти сенсову цілісність, але й адаптувати речення до мовних норм цільової мови. Тому перекладачі часто стикаються із завданням розбиття довгих речень на більш короткі, але при цьому необхідно зберегти юридичну відповідність і логічну послідовність тексту. Більше того, офіційні документи ЄС відрізняються високим рівнем стилізації, формалізмом та стандартизованими виразами. При перекладі ці особливості можуть бути втрачено або, навпаки, надто «загострено», що змінює тон документу. Наприклад, англійський юридичний стиль зчаста базується на пасивних конструкціях і використанні модальних дієслів, що ускладнює передачу ідеї обов'язковості певних норм в українському правничому дискурсі. **Щодо контекстуальних і культурних відмінностей та історичних традицій, то вони** також відіграють

суттєву роль. Європейські нормативні документи створені в умовах певного культурного та правового середовища, яке може суттєво відрізнятися від національного контексту країни, куди впроваджується цей документ. Багато нормативних термінів мають історичні корені та є результатом тривалого еволюційного процесу в конкретній правовій системі. При перекладі таких термінів виникає ризик втрати історичного та культурного контексту, що може призвести до спотворення значення документу. Крім того, нормативні тексти часто використовують формулювання, які мають певні коннотації у правовому середовищі, і їх неможливо просто передати за допомогою буквального перекладу. Тому важливо враховувати не лише лінгвістичну точність, а й відповідність термінології, затвердженої законодавчими органами іншої країни. Це означає, що перекладачу необхідно мати спеціалізовані знання з галузі права та досвід роботи з нормативними документами. Наприклад, певні поняття або правові терміни, прийняті в англомовній правовій традиції, можуть не мати прямого аналога в українській системі права, що створює додаткові виклики для перекладача. У такому випадку перекладач повинен знайти компроміс між буквальним перекладом і адаптацією тексту до культурних та правових особливостей цільової аудиторії. Не менш важливим є питання **відсутності стандартизованих методів та відповідної нормативної бази**. В окремих країнах не існує чітких стандартів або методичних рекомендацій для перекладу нормативних документів, що створює неоднозначність у процесі роботи. Це призводить до того, що перекладачі можуть покладатися на власний досвід та індивідуальні підходи, що не завжди забезпечує необхідну якість перекладу. З метою вирішення цієї проблеми європейські установи пропонують стандарти та рекомендації, проте їх адаптація до національних умов часто проходить повільно. Більше того, існуючі CAT-інструменти (Computer-Assisted Translation Tools) можуть допомогти з узгодженням термінів, однак автоматизація процесу перекладу не завжди дозволяє забезпечити необхідну точність і відповідність термінології, тому остаточне редагування та перевірка перекладу завжди залежать від кваліфікації перекладача. Наприклад, при перекладі технічних стандартів або юридичних документів навіть незначна помилка, допущена автоматичною системою, може призвести до неправильного тлумачення норм і, як наслідок, до юридичних суперечок. Такі ситуації вимагають ретельного аналізу перекладацького процесу та впровадження додаткових етапів рецензування та коректури. аналізуються труднощі, що виникають при перекладі юридичних текстів, і надаються рекомендації для їх подолання. Окрім всіх вищезазначених аспектів, значну роль відіграють

часові обмеження у роботі перекладачів. У зв'язку з необхідністю оперативного впровадження нових нормативних актів у національне законодавство, перекладачам часто доводиться працювати під значним тиском часу. Це може призводити до зниження якості перекладу, оскільки для ретельної перевірки та редагування тексту не залишається достатньо часу. Такі ситуації особливо гостро проявляються під час кризових або надзвичайних ситуацій, коли необхідно оперативно впроваджувати нові правові норми. Підсумовуючи, можна відзначити, що основні проблеми перекладу європейських нормативних документів охоплюють широкий спектр лінгвістичних, синтаксичних, термінологічних, культурних та технічних аспектів. Перекладач повинен враховувати не лише буквальну передачу змісту, але й адаптувати текст до специфіки національної правової системи та культурного контексту. Усі вищезгадані проблеми вимагають комплексного підходу, що включає використання спеціалізованих інструментів, постійне навчання та тісну співпрацю з фахівцями з різних галузей. Лише інтеграція цих підходів дозволить забезпечити високу якість перекладу, що є надзвичайно важливим для успішного впровадження європейських стандартів у національне законодавство [2; 3; 4; 5; 6].

Наявність низки труднощів, що виникають під час перекладу європейських нормативних документів, змушує шукати різноманітні шляхи вирішення цих проблем. До них належать як методичні підходи до перекладацького процесу, так і використання сучасних технологій, що забезпечують підвищення якості та узгодженості термінології, а також сприяють гармонізації стилістики і синтаксису перекладених текстів. Отже, розглянемо основні стратегії вирішення проблем, що виникають під час перекладу нормативних документів ЄС, які можуть стати у нагоді як перекладачам, так дослідникам цієї галузі.

Одним із найефективніших підходів до вирішення питання термінологічної неоднозначності є створення та використання спеціалізованих глосаріїв й баз даних. Наприклад, IATE (InterActive Terminology for Europe) є офіційним ресурсом ЄС, що дозволяє перекладачам отримувати доступ до узгоджених термінів та їх визначень у різних галузях. Використання IATE допомагає не лише зменшити ризик помилок, пов'язаних із неоднозначною термінологією, але й сприяє стандартизації перекладів нормативних документів між різними мовами Європи. Крім того, окрім IATE, існують і інші спеціалізовані бази даних, такі як TermNet (International Network for Terminology), що дозволяють співставляти терміни між різними мовами та контекстами. Щоб вирішити дилему синтаксичної складності та надмірно довгих речень, що властиві офіційним документам ЄС, перекладачі можуть застосовувати методику розбиття складних конструкцій на більш короткі та

зрозумілі речення. У таких випадках рекомендовано проводити аналіз оригінального тексту з подальшою редактурою, що включає розбивання складнопідрядних речень, а також перегрупування інформації за логічними блоками. Такий підхід сприяє підвищенню зрозумілості тексту для цільової аудиторії без втрати важливої інформації. Важливим аспектом вирішення проблем перекладу є залучення спеціалістів із відповідної сфери знання та професійної діяльності, що дозволяє забезпечити правильне розуміння особливостей термінології та контексту. Використання такої експертної підтримки дозволить уникнути помилок, пов'язаних із недостатнім знанням галузевої специфіки, а також сприятиме гармонізації перекладу з існуючими міжнародними стандартами, які доступні на офіційних ресурсах ISO та CEN. Автоматизація процесу перекладу також відіграє важливу роль. Отже, ще одним ефективним інструментом для покращення якості перекладу є застосування CAT-систем, таких як SDL Trados, MemoQ, OmegaT або Smartcat тощо. Використання цих інструментів дозволяє зберігати пам'ять перекладів (Translation Memory, TM), що забезпечує узгодженість термінології при відтворенні великих обсягів документів. Наприклад, за допомогою пам'яті перекладів можна автоматично підставляти раніше затверджені варіанти перекладу для повторюваних фраз, що значно економить час і зменшує ризик помилок. Багато компаній та державних установ ЄС вже використовують ці інструменти для забезпечення якості перекладів нормативних актів. Проте, слід підкреслити, що «автоматизовані» переклади не можуть замінити людську експертизу, особливо коли йдеться про правничі та нормативні тексти, що вимагають високого рівня точності. Також слід зазначити, що інтеграція автоматизованих перекладацьких систем із системами контролю якості, наприклад, за допомогою програмного забезпечення для перевірки термінології або автоматизованої перевірки синтаксису, може стати ще одним корисним кроком для вирішення проблем перекладу. Одним із прикладів є використання систем (SDL Trados Studio, Terminotix, LogiTerm, QA Distiller, Xbench тощо), які можуть здійснювати автоматичну перевірку узгодженості термінів із базою IATE, що надає можливість оперативно виявляти розбіжності. Вони дозволяють зменшити людський фактор і забезпечити високу якість результату. Це особливо актуально для великих проектів перекладу нормативних актів, де численні редактори працюють над одними і тими ж текстами. Крім використання технологічних рішень, важливим аспектом є розробка єдиних методичних рекомендацій та стандартів для перекладацької діяльності. Так, наприклад, фахівці організації International Federation of Translators (FIT) активно працюють над створенням стандартів, що регламентують процес перекладу юридичних і

нормативних документів. Розробка та впровадження єдиних стандартів дозволяє не лише забезпечити високу якість перекладу, але й сприяє взаєморозумінню між перекладачами з різних країн. Стандарти якості перекладу, що розробляються FIT, містять рекомендації щодо стилістичної та термінологічної узгодженості, що є особливо важливим для офіційних документів, де кожна помилка може мати серйозні наслідки. Ще одним важливим напрямом для покращення якості перекладу є організація навчальних семінарів, вебінарів та курсів підвищення кваліфікації для перекладачів, що спеціалізуються на юридичних та нормативних текстах. Такі заходи допомагають обмінятися досвідом, вивчити нові методики перекладацької діяльності та ознайомитися з останніми технологічними розробками. Так, наприклад, Європейська асоціація перекладачів регулярно проводить конференції та тренінги, результати яких публікуються у відкритому доступі, що дозволяє ширшій аудиторії отримувати доступ до сучасних підходів і рішень. До того ж, деякі держави-члени ЄС створили національні перекладацькі центри, що займаються імплементацією європейських нормативних актів. Такі центри забезпечують централізований контроль якості перекладів, розробляють національні глосарії та стандарти перекладацької діяльності, а також організовують тренінги для перекладачів. Такий підхід дозволяє забезпечити не лише точність і зрозумілість перекладених текстів, але й сприяє гармонізації правових норм на національному рівні. Важливим кроком для вирішення проблем перекладу нормативних документів є також впровадження системи багаторівневого контролю якості. Така система передбачає попередню перевірку перекладу спеціалістом-перекладачем, наступну редактуру юридичним експертом, а також фінальну перевірку відповідними органами контролю якості перекладів. Наприклад, державні установи часто використовують багаторівневу систему перевірки, що включає як внутрішні рецензування, так і зовнішні аудитори, що спеціалізуються на юридичних текстах. Відповідний підхід дозволяє виявити і виправити можливі помилки ще до офіційного прийняття документу. Не менш значщим аспектом є адаптація перекладів до культурних та правових особливостей цільової аудиторії. При перекладі нормативних документів важливо враховувати не лише буквальне значення слів, а й їх функціональне навантаження в конкретній правовій системі. Для цього перекладачам рекомендується використовувати методики адаптації тексту, які включають консультації з місцевими юристами та фахівцями з перекладацької практики [2; 3; 5; 6; 7].

Висновки. Переклад європейських нормативних документів є складним і багаторівневим процесом, що вимагає врахування правових,

лінгвістичних і технічних аспектів. Основними особливостями цих документів є їхня обов'язковість або рекомендаційний характер, багатомовність, юридична точність, складна синтаксична структура та необхідність гармонізації термінології. Розуміння цих деталей є ключем до якісного перекладу та ефективного впровадження європейських норм у національні правові системи.

У підсумку, вирішення проблем перекладу нормативних документів має бути спрямоване на підвищення якості кінцевого продукту за рахунок використання комплексного підходу. Застосування спеціалізованих ресурсів, таких як IATE, впровадження CAT-систем, організація навчальних програм та встановлення стандартів якості, розробка єдиних методичних стандартів, створення та підтримку спеціалізованих глосаріїв, а також інтеграція багаторівневого контролю якості є ключовими факторами успіху. Перспективи подальших досліджень у цій сфері залежать від інтеграції сучасних технологій та постійного професійного зростання перекладачів, що дозволить досягти високої точності та відповідності нормативних документів як у внутрішньому, так і в міжнародному правовому просторі. А також вказують на необхідність розробки єдиних міжнародних стандартів, які дозволять зменшити розбіжності між різними правничими системами та забезпечити високий рівень якості перекладу європейських нормативних документів, що є ключовим чинником для ефективного розвитку міжнародного співробітництва.

Література:

1. The treaty on the functioning of the European Union (TFEU). URL: https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:12012E/TXT:en:PDF

2. 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.

3. Manual on EU Legal Translation into Ukrainian. In 2 parts. Part B. EU Law, Language, and Terminology / Editors: Martina Bajčić, Colin D. Robertson, and Liudmyla Slavova. Kyiv: Publishing and Polygraphic Center "Kyiv University", 2024. 289 p.

4. Вискушенко С. А. Проблеми стандартизації термінів у міждисциплінарних дослідженнях. Вісник науки та освіти. № 3 (33). 2025. С. 177-185

5. Baker M. In Other Words: A Coursebook on Translation. London, 1992. 320 p.

6. *Kordić L. Specific Issues and Challenges in Translating EU Law Texts. Athens Journal of Humanities & Arts. Vol. 7. Issue 3. 2020. P. 235-254*

7. The European Law Institute (ELI). URL: https://www.europeanlawinstitute.eu/

References:

1. The treaty on the functioning of the European Union (TFEU). URL: https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:12012E/TXT:en:PDF

2. 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.

3. Manual on EU Legal Translation into Ukrainian. In 2 parts. Part B. EU Law, Language, and Terminology / Editors: Martina Bajčić, Colin D. Robertson, and Liudmyla Slavova. Kyiv: Publishing and Polygraphic Center "Kyiv University", 2024. 289 p.

4. Vyskushenko S. A. Problemy standartyzatsii terminiv u mizhdystsyplinarnykh doslidzhenniakh. [Problems of Terminology Standartization in Interdisciplinary Research]. Visnyk nauky ta osvity. № 3 (33). 2025. S. 177-185

5. Baker M. In Other Words: A Coursebook on Translation. London, 1992. 320 p.

6. *Kordić L. Specific Issues and Challenges in Translating EU Law Texts. Athens Journal of Humanities & Arts. Vol. 7. Issue 3. 2020. P. 235-254*

7. The European Law Institute (ELI). URL: https://www.europeanlawinstitute.eu/

УДК 81:908(560)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-305-320

Відімська Катерина Ігорівна Ст.викладач кафедри суспільних комунікацій та регіональних студій ОНУ ім.І.І.Мечникова**,** Одеський національний університет імені І.І. Мечникова, м. Одеса, тел.: (0482) 68-06-70, https://orcid.org/0000-0003-3778-6302

Тарасюк Юлія Матвіївна Ст.викладач кафедри суспільних комунікацій та регіональних студій ОНУ ім.І.І.Мечникова, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова, м. Одеса, тел.: (0482) 68-06-70, https://orcid.org/0000-0002-7237-4971

Шаглі Ганна Іванівна Ст.викладач кафедри суспільних комунікацій та регіональних студій ОНУ ім.І.І.Мечникова**,** Одеський національний університет імені І.І. Мечникова, м. Одеса, тел.: (0482) 68-06-70, https://orcid.org/0000-0003-4377-9029

ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВСТВО ТУРЕЧЧИНИ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ: СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ДИСЦИПЛІНИ

Анотація. Стаття присвячена висвітленню культурного і мовного простору Туреччини як важливого об’єкта лінгвокраїнознавчого аналізу. На матеріалі, що охоплює геополітичне положення, культурну спадщину, суспільне життя, історичний розвиток, релігію, етикетно-протокольні норми та особливості соціальної поведінки, розкривається глибинний зв’язок між мовою та культурою турецького суспільства.

Вивчення іноземної мови у вищому навчальному закладі нерозривно пов’язане з опануванням культурного, історичного та політичного контексту відповідної країни. У цьому сенсі дисципліна «Лінгвокраїнознавство (турецька мова)» займає особливе місце у структурі магістерської програми з міжнародних відносин. Вона передбачає інтеграцію мовної підготовки з ґрунтовним аналізом країнознавчих, культурологічних і політичних аспектів, що формують сучасний образ Турецької Республіки. Такий підхід дозволяє не лише розширити мовну компетентність студентів, а й сприяє розвитку міжкультурної чутливості, умінню аналізувати політичні та дипломатичні тексти, орієнтуватися у публічному дискурсі.

У процесі викладання дисципліни особлива увага приділяється трьом тематичним блокам, які мають прикладне значення у формуванні країнознавчої компетентності. Перший блок присвячено вивченню геополітичного положення Туреччини та його впливу на міжнародну суб'єктність держави. Другий — охоплює історичну динаміку становлення турецької державності, ідеологічні засади реформаторських процесів і трансформацію політичного ландшафту. Третій блок фокусується на культурно-мовній складовій — зокрема, на аналізі мовної політики, дипломатичного протоколу, релігійного чинника й м'якої сили.

Наукова стаття відображає цілісний погляд на зазначені теми у межах навчальної програми. Вона спрямована на теоретичне узагальнення ключових понять і концептів, які вивчаються на заняттях, та демонструє приклад комплексного осмислення Туреччини як об'єкта міждисциплінарного академічного аналізу. У такий спосіб підкреслюється важливість культуроцентричного підходу до вивчення мови, коли лінгвістичні знання невід'ємно поєднуються з розумінням політичних, історичних та соціокультурних контекстів країни.

Робота відповідає навчальним цілям дисципліни «Лінгвокраїнознавство (турецька мова)», яка спрямована на комплексне формування країнознавчої та лінгвокраїнознавчої компетентності магістрантів, актуалізуючи знання про політичні, культурні, соціальні й історичні особливості Турецької Республіки. Окрему увагу приділено здатності використовувати мовні знання в ситуаціях офіційного спілкування, під час перекладу та в професійній діяльності в сфері міжнародних відносин.

Ключові слова: турецька мова, лінгвокраїнознавство, культура, іншомовний дискурс, міжкультурна комунікація, історія, етикет, протокол, геополітика, міждисциплінарний підхід, мова і суспільство, країнознавча компетентність, Турецька Республіка.

Vidimska Kateryna Ihorivna Senior Lecturer at the Department of Public Communications and Regional Studies of the I. I. Mechnikov Odesa National University I. I. Mechnikov Odesa National University, Odesa, tel.: (0482) 68-06-70, https://orcid.org/0000-0003-3778-6302

Tarasiuk Yuliia Matviivna Senior Lecturer at the Department of Public Communications and Regional Studies of the I. I. Mechnikov Odesa National University Mechnikov National University of Odesa**,** Odesa,tel.: (0482) 68-06-70, https://orcid.org/0000-0002-7237-4971

Shahli Hanna Ivanivna Associate Professor at the Department of Public Communications and Regional Studies, I. I. Mechnikov National University of Odesa, Odesa, tel.: (0482) 68-06-70, https://orcid.org/0000-0002-7237-4971

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) № 4(34)2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

LINGUOCULTURAL STUDIES OF TURKEY IN THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE AND INTERCULTURAL COMMUNICATION: STRUCTURE AND CONTENT OF THE COURSE

Abstract. The article explores the cultural and linguistic landscape of Turkey as a significant object of linguocultural analysis. Drawing on material that encompasses the country's geopolitical position, cultural heritage, social life, historical development, religion, etiquette and protocol norms, and patterns of social behavior, it reveals the deep interconnection between language and culture in Turkish society.

The study of a foreign language at the university level is inextricably linked with the acquisition of cultural, historical, and political knowledge about the respective country. In this context, the course "Linguocultural Studies (Turkish Language)" holds a special place within the structure of the Master's program in International Relations. It combines language training with an in-depth analysis of regional, cultural, and political aspects that shape the modern image of the Republic of Turkey. This approach not only broadens students' linguistic competence but also fosters intercultural sensitivity, the ability to analyze political and diplomatic texts, and the capacity to navigate public discourse.

The course focuses on three thematic modules that are practically oriented towards the development of regional expertise. The first module examines Turkey's geopolitical position and its impact on the country's international subjectivity. The second addresses the historical evolution of Turkish statehood, the ideological foundations of reform processes, and the transformation of the political landscape. The third module concentrates on the cultural and linguistic dimension—particularly language policy, diplomatic protocol, religious factors, and soft power.

This academic article presents an integrated perspective on these topics within the framework of the educational program. It aims to theoretically generalize key concepts and ideas studied in the course and provides an example of a comprehensive interdisciplinary analysis of Turkey. In doing so, it underscores the importance of a culture-centered approach to language learning, where linguistic knowledge is inseparably connected to an understanding of the country's political, historical, and sociocultural contexts.

The article aligns with the educational goals of the course "Linguocultural Studies (Turkish Language)," which is designed to foster well-rounded regional and linguocultural competence among graduate students. It emphasizes the application of language knowledge in formal communication, translation, and professional activities within the field of international relations.

Keywords: Turkish language, linguistic and country studies, culture, foreign language discourse, intercultural communication, history, etiquette, protocol, geopolitics, interdisciplinary approach, language and society, country studies competence, Republic of Turkey.

Постановка проблеми. Опанування іноземних мов у сучасному суспільстві зберігає стабільну актуальність, зумовлену як глобалізаційними процесами, так і потребою в ефективній міжкультурній комунікації. У зв'язку з цим у галузі методики викладання іноземних мов постійно розробляються нові підходи й технології, спрямовані на підвищення результативності засвоєння іноземної мови. Одним із продуктивних напрямів є поєднання мовної підготовки з вивченням культурного, історичного та політичного контексту країни мови. Така інтеграція є особливо важливою у вищій школі, зокрема в галузі підготовки фахівців з міжнародних відносин.

У цьому контексті дисципліна «Лінгвокраїнознавство (турецька мова)» посідає важливе місце в структурі магістерської освітньої програми спеціальності «Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії», або в рамках іншої дисципліни гуманітарного циклу. Зміст курсу орієнтований на комплексне поєднання мовної компетентності з аналітичним опрацюванням країнознавчого, культурологічного та політичного матеріалу, що в сукупності формує цілісний образ Турецької Республіки як актуального геополітичного суб'єкта. Такий підхід не лише розширює лінгвістичну базу здобувачів вищої освіти, а й сприяє формуванню міжкультурної чутливості, здатності до критичного аналізу політичних і дипломатичних текстів, а також навичок орієнтації в сучасному публічному дискурсі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання, які розглядаються у даній роботі, окремо досліджувались як українськими, так і іноземними фахівцями. Так, наприклад, Тарасюк Ю.М. в одній із своїх праць дослідила геополітичне положення та зовнішню політику Турецької Республіки на сучасному етапі [1]. Інша її робота була присвячена створенню навчально-методичного посібника «Лінгвокраїнознавство Турецької Республіки». У цій праці автор особливу увагу приділяє п'ятьом тематичним аспектам: геополітичне положення, культура, історія, релігія та мова Туреччини, які несуть велике значення у створенні країнознавчої компетентності [2]. Відімська К.І. розглядає мовну політику Турецької Республіки, досліджуючи її сторію та сучасність [3], а також аналізує дипломатичний протокол та етикет [12]. Нові підходи у реалізації зовнішньої політики Туреччини розглядають Чубрикова О., Коваль Н., а

саме звертають увагу на переваги багатовекторності, мрії та надії Реджепа Ердогана, діючого президента Туреччини [4, 5]. Шаглі Г.І. повідомляє нам про культурний стан турецького суспільства, його розвиток, вподобання, надбання та барвистість [6]. Кримський А. звертає увагу на історичні віхи Туреччини та її письменства [8]. Октем Ніязі у своїй праці досліджує релігію Туреччини [11]. Як бачимо, написаних робіт на окремі теми, що стосуються Туреччини та її мови, досить багато, проте початковий синтез всієї цієї інформації знаходиться лише в одній роботі Тарасюк Ю.М. [2].

Мета статті — продемонструвати приклад комплексного осмислення Туреччини як об'єкта міждисциплінарного академічного аналізу; теоретично узагальнити ключові поняття та концепти, які вивчаються на заняттях; відобразити цілісний погляд на зазначені теми у межах навчальної програми.

У такий спосіб підкреслити важливість культуроцентричного підходу до вивчення мови, коли лінгвістичні знання невід'ємно поєднуються з розумінням політичних, історичних та соціокультурних контекстів країни.

Виклад основного матеріалу.

1.Геополітичне положення Турецької Республіки. Геополітичне положення Туреччини є одним із головних чинників, що сформували не лише її власну національну ідентичність, а й геополітичні процеси на Близькому Сході, Балканах та у Чорноморському регіоні. Територія Турецької Республіки охоплює 814 578 км² і розташована на перетині Європи та Азії, що зумовлює її виняткову геостратегічну важливість. 97 % площі країни знаходиться в Азії (Анатолія), а 3 % — у Європі (Фракія). Туреччина межує з вісьмома країнами: Грецією, Болгарією, Грузією, Вірменією, Іраном, Іраком, Сирією та Азербайджаном (через ексклав Нахічевань). Вона має вихід до трьох морів: Чорного, Егейського та Середземного. Особливого значення набувають морські протоки Босфор і Дарданелли, які поєднують Чорне море з Середземним і забезпечують стратегічний контроль над транспортними шляхами між Сходом та Заходом. Саме через це положення Туреччина історично виступала ареною взаємодії та протистояння цивілізацій [1].

Географічне різноманіття країни доповнюється її адміністративно-територіальним устроєм: Туреччина поділена на 81 провінцію, або іль. Провінції, у свою чергу, поділяються на райони (ільче). Неофіційно вся територія поділяється на 7 географічних регіонів: Егейський, Чорноморський, Центральна Анатолія, Східна Анатолія, Мармуровий, Середземноморський та Південно-Східна Анатолія. Цей поділ було встановлено у 1941 році на Першому географічному конгресі в Анкарі й він широко використовується в демографічних, економічних та статистичних дослід-

женнях. Кожен регіон має специфічні природно-кліматичні, економічні й культурні особливості, що формують регіональні відмінності в межах унітарної держави.

Станом на 2025 рік чисельність населення Туреччини становить близько 87,6 мільйона осіб. Це одна з найбільш густонаселених країн у своєму регіоні. Щільність населення складає в середньому 110 осіб на км², але в окремих урбанізованих зонах, зокрема в Стамбулі, перевищує 2500 осіб на км². Урбанізація є характерною рисою турецького суспільства — понад 76 % громадян мешкають у містах. Найбільші міста — Стамбул, Анкара, Ізмір, Бурса та Анталія. Турецьке суспільство є молодим: середній вік громадян складає близько 33 років. Етнічну основу населення становлять турки (близько 70–75 %), друга за чисельністю група — курди (до 19 %), які компактно проживають на південному сході країни. Решту складають араби, вірмени, греки, євреї, гагаузи, а також представники кавказьких народів [2].

Протягом усієї історії територія Туреччини була колискою численних цивілізацій. У давнину тут розвивалися хетська, урартська, лікійська культури. У період античності регіон входив до складу Перської, згодом Македонської імперій, а в перші століття нашої ери — Римської та Візантійської імперій. У XI столітті на ці землі прийшли сельджуки — тюркомовний народ, який у битві при Манцикерті завдав нищівної поразки Візантії. У XIII столітті на території Малої Азії виникла Османська держава, яка згодом стала імперією. Її вершина могутності припала на XVI–XVII століття за Сулеймана I Пишного. Імперія охоплювала три континенти, включаючи Балкани, Близький Схід, Північну Африку, частини Східної Європи та Кавказу. Османська імперія понад шість століть була одним із головних політичних акторів євразійського простору, проте в XIX столітті почався її поступовий занепад. Поразка в Першій світовій війні та внутрішні кризи призвели до її розпаду. У 1920 році був підписаний Севрський договір, який мав на меті територіальний поділ Османської держави, але він не був ратифікований. Національно-визвольна війна 1919–1922 років під проводом Мустафи Кемаля завершилася проголошенням Турецької Республіки 29 жовтня 1923 року.

Мовна ситуація Туреччини характеризується домінуванням турецької мови, яка є державною згідно з Конституцією. Турецька мова належить до тюркської мовної групи алтайської мовної сім'ї. Вона є аглютинативною, тобто граматичні значення передаються за допомогою суфіксів. До початку XX століття офіційна мова Османської імперії мала багато запозичень із арабської та перської. У 1928–1932 роках проведено масштабну мовну реформу: арабське письмо було замінено латиницею, а Турецьке мовне

товариство розпочало очищення мови від неавтентичних запозичень. Ці зміни призвели до зростання рівня грамотності та сприяли національній ідентичності. Окрім офіційної мови, в країні поширені курдська, арабська, вірменська, грецька, а також діалекти кавказьких мов [3].

Сучасна економіка Туреччини — це поєднання індустріального, аграрного та сервісного секторів. Найважливіші галузі включають машинобудування, хімічну, текстильну, будівельну та харчову промисловість. Туреччина є одним із провідних виробників цементу, сталі, побутової техніки й автомобілів у регіоні. Туризм також становить значну частку ВВП, забезпечуючи валютні надходження через розвиток курортів та культурної інфраструктури. За останні роки уряд країни активно інвестує у цифрову трансформацію, альтернативну енергетику та високотехнологічне виробництво.

Турецька зовнішня політика є гнучкою і багатовекторною. Країна є членом НАТО, ООН, Ради Європи, а також учасником Митного союзу з Європейським Союзом. Туреччина проводить активну політику у Чорноморському басейні, на Кавказі та Близькому Сході. Після розпаду СРСР Анкара почала активно налагоджувати зв'язки з тюркомовними країнами Центральної Азії, виступаючи ініціатором створення Тюркської ради та інших форматів культурно-економічного співробітництва. З іншого боку, країна розвиває партнерство з США, Росією, Китаєм, арабським світом. Водночас переговори про вступ до ЄС залишаються замороженими з 2016 року через політичні розбіжності [4].

Політична система Туреччини зазнала значних змін після конституційної реформи 2017 року, за результатами якої країна перетворилася з парламентської на президентську республіку. Президент, який обирається всенародно на 5 років з правом переобрання, є одночасно главою держави і виконавчої влади. Відповідно до нової системи, посаду прем'єр-міністра скасовано, а виконавча влада зосереджена в руках президента. Парламент — Великі національні збори Туреччини — продовжує виконувати законодавчі функції. Чинний президент Реджеп Таїп Ердоган зберігає значний вплив на внутрішню і зовнішню політику країни. Така модель правління дозволяє забезпечити політичну стабільність, однак викликає критику з боку опозиції через концентрацію влади та потенційно можливе обмеження демократичних свобод [5].

2.Культурна спадщина та суспільне життя Туреччини. Культура Туреччини є надзвичайно багатошаровим явищем, що сформувалося на перетині Сходу і Заходу, ісламу й секуляризму, імперської величі й республіканської модернізації. Турецька культурна ідентичність поєднує впливи османської спадщини, ісламських норм, західної урбаністики,

сільських традицій та сучасних європейських тенденцій. Її формування відбувалося протягом століть, і сьогодні Туреччина позиціонує себе як держава, що не лише зберігає унікальну культуру, а й активно модернізує її без розриву з минулим.

Культурний ландшафт Туреччини визначається як географічним розташуванням країни, так і її історичними трансформаціями. Анатолія, як одна з найдавніших заселених територій світу, стала осередком багатьох цивілізацій, сліди яких збереглися у мовах, архітектурі, кулінарії, обрядах. Турецька мова, що є рідною для понад 87 мільйонів людей, має складну історію розвитку від старотюркських написів до реформованої латинської абетки. Еволюція мови стала важливим чинником культурної єдності та самосвідомості, а також інструментом модернізації в добу Республіки [6].

Культурна структура Туреччини сформувалася під впливом надзвичайно багатого й різноманітного культурного досвіду, що бере свій початок із глибин історії. Завдяки своєму географічному положенню Туреччина знаходиться на перетині культур Сходу й Заходу, Близького Сходу, Середземномор'я, а також ісламської традиції, що створює унікальне культурне поле. Одна з найдавніших безперервно заселених територій світу — Анатолія — зберігає у своїй історичній пам'яті вплив численних цивілізацій, що сформували її виняткову культурну мозаїку. Це така глибока різноманітність, що навіть у географічно близьких поселеннях можна побачити розбіжності, спричинені різними культурними нашаруваннями. Народна культура (halk kültürü), перш за все, відображається у мовному ландшафті. Турецька мова є рідною для приблизно 90% населення країни. Поряд із нею у вжитку перебувають різні кавказькі та курдські діалекти, арабська, румейська (Rumca — грецька), латинська, вірменська та інші — загалом близько 70 мов і діалектів.

Турецька мова належить до алтайської гілки урал-алтайської мовної родини. Відповідно до історичного розвитку турків, її поширення охоплює території від сучасної Монголії до Східної Європи. У науковій традиції розвиток турецької мови поділяють на три основні періоди: старотурецький (Eski Türkçe, VIII–XIII ст.), середньотурецький (Orta Türkçe, XIII–XX ст.) і нові тюркські літературні мови (Yeni Türk Yazı Dilleri, від XX ст.). Сучасна турецька мова, якою говорять у Туреччині, є спадкоємцем західної гілки середньотурецької мови.

Сьогодні турецькою мовою користуються близько 250 мільйонів людей, а варіантом, поширеним у Туреччині, — приблизно 80 мільйонів. Другий період розвитку західної гілки турецької мови — це османська письмова мова (Osmanlıca), яка використовувалась від завоювання Стамбула і до кінця Османської імперії, тобто протягом XV–XX століть.

Після проголошення Республіки в 1928 році, у межах реформи абетки (Harf İnkılabı), було відмовлено від арабських літер на користь латинської абетки (Latin harfleri), адаптованої до фонетичної системи турецької мови. Завдяки цьому мову вдалося значною мірою очистити від чужих впливів. У 1932 році було засновано Турецьке мовне товариство (Türk Dil Kurumu) з метою дослідження мови й підтримки її природного розвитку. Із прагненням вивести нову Туреччину на рівень сучасної цивілізації засновник Республіки Мустафа Кемаль Ататюрк (Mustafa Kemal Atatürk) ініціював мовну реформу, завдяки якій у 1928 році було прийнято латинську абетку, адаптовану до фонетики турецької мови, замість арабського письма. Таким чином закладено основу модернізації через мову [7].

Архітектура Туреччини особливо виразна в релігійних спорудах, що мають монументальний характер. Домінуючий стиль, який остаточно сформувався ще в османський період, знаходить свою кульмінацію у творчості архітектора Сінана (mimar Sinan). Через релігійний характер культури живопис і скульптура довгий час не мали простору для розвитку. Натомість розвивалися мініатюра (minyatür) і декоративно-прикладне мистецтво: каліграфія (hat), кераміка (çini), мистецтво ебру (ebru — техніка малювання на воді), розпис (tezhip), виробництво килимів (halıcılık) тощо.

Турецька література — це усна й писемна творчість, створена турецькою мовою. До прийняття ісламу турки використовували різні тюркські мови й алфавіти. З утвердженням ісламу набули поширення перська та арабська мови, а в османський період з'явилися твори, написані турецькою мовою з використанням арабської графіки, відомі як османська мова (Osmanlıca). Особливо у дворовому середовищі переважав літературний стиль, сформований під впливом перської традиції, який називався літературою Дивану (Divan Edebiyatı). Водночас серед населення, де рівень грамотності був дуже низьким, така література не прижилася, а в Анатолії надовго збереглася усна традиція.

Турецька література, відповідно до трьох основних культурних та цивілізаційних етапів історії турків, поділяється на: довоісламську (İslamiyet öncesi Türk Edebiyatı), ісламську (İslamî dönem Türk Edebiyatı) та літературу під західним впливом (Batı etkisindeki Türk Edebiyatı) [8].

Найдавніші відомі писемні пам'ятки турецької мови — це орхонські написи (Orhun Yazıtları), зокрема: присвячений Кюльтегіну (732), Більге-кагану (735) і Тоньюкуку (720). Завдяки змісту й формі вони вважаються шедеврами турецької мови, літератури та історії.

Серед відомих тюркських епосів варто згадати «Яратиліш» (Yaratılış), «Сакські легенди» (Saka), «Огуз-каган» (Oğuz Kağan), «Гоктюркський» (Göktürk), «Уйгурський» (Uygur) і «Манас» (Manas). Особливе місце

посідає «Книга Деде Коркута» (Dede Korkut Kitabı), записана у XIV столітті. Вона зберігає відлуння епічного періоду, вражає змістом, стилем і мовною майстерністю [9].

У 2006 році турецький письменник Орхан Памук (Orhan Pamuk) став лауреатом Нобелівської премії з літератури (Nobel Edebiyat Ödülü). Сучасна турецька література представлена творами у жанрах поезії, оповідання, есе, гумору, критики й активно перекладається іноземними мовами. Усна релігійна традиція найчастіше представлена у вигляді таких творів, як мевлід (mevlüd) — поема, що читається під час релігійних свят. У народній культурі світ познайомився з образом Насреддіна Ходжі (Nasreddin Hoca), а завдяки народним танцям та видовищним мистецтвам зберігаються й передаються традиційні культурні форми. Одним із таких героїв є Ходжа Насреддін. На його історіях, пригодах та висловах, які стають крилатими, вчаться вже багато поколінь. Перші притчі про пригоди Ходжі увійшли в книгу «Салтукнаме», що з'явилася в Туреччині в XV столітті. Звідти історії з життя героя поширилися по території Персії та інших арабських країн. Пригоди Насреддіна переказувалися на базарних площах і в колі сім'ї. Висловлювання мудреця облетіли земну кулю, а число притч збільшилася з десятка до трьох сотень. Цікаві цитати Ходжи Насреддіна. «Доля і добра нагода приходять на допомогу тому, хто сповнений рішучості і бореться до кінця». «Світ влаштований все-таки непогано для того, хто носить на плечах голову, а не порожній горщик!» «Я людина проста, моє запитання може здатися дурним. Але скажіть – яка користь людям від вашого вченого спору?» «Слідом за холодною зимою приходить сонячна весна; тільки цей закон і слід в житті пам'ятати, а зворотний – краще забути». «Кожному віку відповідає своя мудрість» [10].

Музика в турецькій культурі має два основні джерела, які простежуються ще з часів Сельджуцької держави: музика, що розвивалася серед народу, і музика, пов'язана з аристократичним середовищем. У період Османської імперії в міському та палацовому середовищі виконувалися композиції, відомі під назвами kâr, beste, semai, şarkı, тоді як у сільській місцевості звучали «türkü», «bozlak», «uzun hava», «zeybek», «oyun havası». Унаслідок цього міська та палацова музика стала основою для формування Турецької класичної музики (Türk Sanat Müziği), тоді як народна — для Турецької народної музики (Türk Halk Müziği).

У період Республіки активізувалися дослідження селянських пісень, багато з яких були зібрані та збережені. Водночас у результаті культурних реформ почав формуватися інтерес до західної музичної традиції. Класична західна музика почала розвиватися в Туреччині після реформ 1920-х років. У 1924 році в Анкарі була створена Вчительська музична школа (Musiki

Muallim Mektebi), що поклала початок системній музичній освіті. Обдарованих студентів почали відправляти на навчання до європейських країн. У Стамбулі, на базі школи «Darü't-Talimi Musiki», створено консерваторію. Першим турецьким композитором, що прославився у Європі, став Джемаль Решіт Рей (Cemal Reşit Rey), представник багатоголосної музики.

Із 1970-х років, на тлі розвитку масової культури, почала формуватися популярна музика. Виникли турецький поп (Türk pop müziği) та анатолійський рок (Anadolu rock). У 1980-х роках в урбанізованих районах Туреччини з'явилася арабеск-музика (arabesk müzik), яка виражала протестні та емоційні настрої, а також почали формуватися оригінальні музичні напрями. Наприкінці 1990-х років з'явилися альтернативний рок, чорноморський рок (Karadeniz rock), турецький реп (Türkçe rap), турецький джаз (Türkçe jazz). Відхід від класичних рамок Турецької класичної музики спричинив появу жанру фантазійної музики (fantezi müzik). Згодом поп злився з арабеском і фантазією — так виникли арабеск-поп (arabesk-pop) та фентезі-поп (fantezi-pop), які сьогодні складають значну частину популярної сцени.

Кулінарна культура Туреччини є спадком османської кухні, яка, своєю чергою, сформувалася на стику турецьких, арабських, грецьких і перських кулінарних традицій. Крім того, турецька кухня зазнала впливу як західноєвропейських кухонь, так і кулінарних звичаїв сусідніх народів. Османи об'єднали традиційні продукти, що прийшли з Центральної Азії (наприклад, йогурт), з багатою кухнею Близького Сходу та місцевими формами приготування їжі, створивши цілу систему технік і страв. Це різноманіття досі помітне у багатьох регіонах, які колись були частиною Османської імперії.

У цілому, турецька кухня не є повністю однорідною. З одного боку, по всій території країни готуються спільні для всіх регіонів страви, з іншого — кожна область має свої характерні особливості. Наприклад, кухня Чорноморського регіону (північ Туреччини) базується на кукурудзі та анчоусах. На південному сході — в Урфі, Газіантепі, Адані — переважають кебаби (kebap), закуски (meze) й солодощі з тіста, такі як баклава, кадаїф та кюнефе (baklava, kadayıf, künefe).

Особливе місце займає оливкова олія (zeytinyağı), яка використовується як основний кулінарний жир, особливо у західній частині Туреччини, де багато оливкових дерев. Егейський, Мармуровий і Середземноморський регіони багаті на овочі, трави та рибу. Центральна Анатолія відома своїми борошняними стравами: кешкек, манти (особливо з Кайсері) та гезлеме (keşkek, mantı, gözleme), які є важливими складниками локальної гастрономії.

Особливе місце в культурній структурі Туреччини займає ***релігія*** [11]. Хоча країна є офіційно світською, ісламська традиція пронизує багато сфер

суспільного життя. Це проявляється у святкуванні релігійних дат, дотриманні певних звичаїв у родинному побуті, у взаєминах між поколіннями. Водночас поряд з релігійною обрядовістю зберігаються й трансформуються національні свята, які поєднують громадянське й культурне. Система свят Туреччини відображає дуальність її культурної матриці. Релігійні свята (Ramazan Bayramı, Kurban Bayramı) мають глибоке коріння в ісламській традиції, пов'язані з постом, жертвоприношенням, милостинею й родинним єднанням. Вони широко відзначаються по всій країні, хоча й набувають різних відтінків у міському та сільському середовищах. При цьому релігійні звичаї залишаються важливими навіть у сучасній урбаністичній культурі: від ілюмінації мечетей до ритуалів у святкові дні. Національні свята стали маркерами ідентичності Турецької Республіки, утверджуючи образ єдності, модернізму та поваги до історичної пам'яті. Показово, що навіть неофіційні дати — як 10 листопада (день пам'яті Ататюрка), Невруз чи день народження пророка — мають широке суспільне відлуння й наповнені культурним змістом. Святковий календар відображає як офіційну політичну структуру, так і глибокі народні вірування. Новий рік (Yılbaşı), День дітей, День молоді й спорту, День демократії й національної єдності — усе це дати, що не лише святкуються, а й мають виховний і символічний підтекст. У такі дні часто проводяться шкільні заходи, концерти, паради, символічні обміни ролями між дітьми та політиками, вшанування пам'яті, масові гуляння. Свята в Туреччині мають об'єднувальну функцію, незважаючи на етнічне чи релігійне походження громадян [6].

3.Етикет і протокол Туреччини. Протокол і етикет у Туреччині є важливою частиною як державної, так і повсякденної комунікативної культури. Вони відображають поєднання традицій, релігійних уявлень, історичного досвіду Османської імперії та сучасної дипломатичної практики. Дотримання правил поведінки в офіційних ситуаціях вважається в Туреччині виявом поваги як до інституцій, так і до особистостей, незалежно від їхнього статусу.

Національний стиль ділових контактів у Туреччині сформувався під значним впливом традицій торгівлі, яка здавна була основою господарської моделі регіону. Для турецького суспільства характерна увага до тонкощів комунікації, символічних жестів, поваги до старшинства, а також чутливість до питань національної гідності. Прояв щирого інтересу до країни, знання місцевих звичаїв, історії та мови вважається хорошим тоном. Це ж стосується і зовнішньої політики — дипломатія Туреччини активно репрезентує національну ідентичність через формальні процедури, церемонії та офіційний протокол [12].

Поняття «протокол» у турецькому контексті охоплює широкий спектр державних, дипломатичних та ділових правил поведінки. Особливо виокремлюється дипломатичний протокол (*Diplomatik Protokol*), що регулює формальні та церемоніальні правила, яких мають дотримуватися державні діячі, урядовці й дипломати під час міжнародної взаємодії. Ці норми охоплюють усе: від привітань, візитів і вручення грамот до вживаної мови, одягу, розміщення державної символіки, музичного супроводу й навіть порядку розсадження делегацій.

Основи дипломатичного протоколу були закладені ще у 1815 році на рівні міжнародних угод. Поступово склалась ієрархія представництв, де найбільш досвідченому послу в країні традиційно надається статус *duayen* — символічно першого серед рівних. У Туреччині протокол набув офіційного статусу згідно з указом, підписаним Мустафою Кемалем Ататюрком 9 січня 1927 року (№4511), відповідно до якого його регулювання й виконання було передано Міністерству закордонних справ. Сьогодні чинний протокольний порядок встановлюється відповідно до закону №4909 і затверджується Президентом Турецької Республіки.

У теоретичному вимірі дипломатичний протокол має на меті стандартизувати поведінку політичних представників різних держав. Його основна функція — створити зрозумілу для всіх систему взаємодії під час багатосторонніх зустрічей, державних візитів, міжнародних самітів і заходів за участю іноземних делегацій. Він забезпечує рівноправне представництво, запобігає конфліктам на рівні символів, статусів або інтерпретацій. Протокол визначає не лише ритуали зустрічі, але й символічну мову — яка музика лунатиме, де стоятимуть прапори, хто відкриє захід, у якому порядку промовлятимуть представники [13].

Особливу увагу в сучасній практиці приділено елементам символізму. Наприклад, червоний колір у декорі або квітах завжди пов'язується з повагою до державного прапора Туреччини, а дарування предметів із національною символікою — вияв високої дипломатичної шани. Подарунки завжди проходять погодження з протокольними службами обох сторін. Навіть такі, здавалося б, дрібниці як тип ручки, якою підписується угода, або форма серветок на обіді, мають значення і можуть бути об'єктом узгодження.

Усе це має глибоке історичне підґрунтя, що сягає доби Османської імперії. Уже в XV столітті Константинополь став центром постійної дипломатії: саме тут було призначено першого в історії постійного посла (венеційського байло). Іноземні посольства мали чітко регламентований порядок аудієнцій, прийомів, маршрутів, супроводу. Кожного посланника зустрічав *міхмандар* — спеціально призначений чиновник, який не лише

організовував церемонію, а й тонко передавав політичні сигнали через форму привітання, обсяг дарунків або тривалість перебування. Ключову роль у цій системі відігравали драгомани — багатомовні перекладачі, що одночасно були дипломатами, культурними посередниками та інформаторами. Через них формувалась рання версія міжкультурної дипломатії.

Символізм був тотальним: кількість столів на прийомі, тип тканини в одежі, кількість уклонів перед троном — усе мало значення. Відмова від тих чи інших елементів церемоніалу могла трактуватись як жест неповаги або навіть загроза. Протокол ставав інструментом політики — мовою, якою говорили імперії.

Сьогодні турецький дипломатичний протокол зберігає цю структурну спадкоємність. Він поєднує османську церемоніальну культуру, республіканську модернізацію та міжнародні стандарти. Принципи старшинства, рівності, символічної мови залишаються чинними — як у міжнародних візитах, так і у внутрішньодержавних церемоніях. Турецькі президенти, наприклад, дотримуються сталого сценарію офіційного прийому іноземних гостей у Президентському комплексі в Анкарі, де чітко визначено послідовність гімнів, підняття прапорів, вітального слова, символічного фото і обміну дарунками.

Усе це створює особливий тип комунікативної культури, знання якої є необхідним у курсі з лінгвокраїнознавства Туреччини. Протокол не лише впорядковує взаємодію, а й відкриває доступ до глибших шарів культурної ідентичності. Він дозволяє зрозуміти, як Туреччина через ритуал і форму транслює зміст — політичний, мовний, символічний, а відтак — і національний.

Висновки. В ході дослідження було проаналізовано ключові аспекти, що визначають сучасну Туреччину як політичну, культурну та мовну реальність. Застосування міждисциплінарного підходу дозволило поєднати країнознавчий аналіз із лінгвістичними спостереженнями та політичними контекстами. Така аналітична перспектива відкриває нові можливості для викладання іноземної мови не лише як засобу комунікації, а як доступу до складної системи культурних значень і державної ідентичності.

Геополітичне положення Туреччини, її історична тяглість від імперської до республіканської форми, культурна багатошаровість і сучасна мовна політика створюють особливу основу для осмислення її міжнародної суб'єктності. Аналіз показав, що мова, дипломатичний етикет, система свят і культурних норм у Туреччині мають не лише етнографічне, а й стратегічне значення у контексті зовнішньої політики та міждержавної взаємодії.

Таким чином, залучення теми геополітики, культури та етикету Туреччини до структури навчальної дисципліни сприяє розвитку у слухачів

аналітичного мислення, здатності до міжкультурної інтерпретації та глибшого розуміння мови як інструменту впливу. Вивчення мови через призму країнознавства відкриває шлях до цілісного бачення держави, дозволяє інтерпретувати політичні процеси й дипломатичну поведінку з урахуванням культурних передумов, що є особливо важливим у сучасному світі глобальної взаємозалежності.

Література

1. Тарасюк Ю.М. Геополітичне положення Турецької Республіки. Геополітичне положення та зовнішня політика держав. Лінгвокраїнознавство. Частина 1 : навчальний посібник / Під ред. І.В. Зубаренко, О.В. Сніговської, Ю.М. Тарасюк. Одеса : ОНУ, 2018. С. 47-63.

2. Тарасюк Ю.М. Лінгвокраїнознавство Турецької Республіки, ч.1:навчально-методичний посібник. Одеса: Одеський національний університет імені І.І.Мечникова, 2017. 92 с.

3. Відімська К.І. Мовна політика Турецької Республіки: історія та сучасність. Частина 1 : навчальний посібник / Під ред. І.В. Зубаренко, О.В. Сніговської, Ю.М. Тарасюк. Одеса : ОНУ, 2018. С.206-218.

4. Чубрикова О.О. Нові підходи у реалізації зовнішньої політики Турецької Республіки: переваги багатовекторності. «Науковий вісник Дипломатичної академії України», 2011, вип. 17 (www. http://vuzlib.com/content/view/2596/31)

5. Надія Коваль Нова Турецька Республіка: мрії та надії Реджепа Ердогана 10 січня 2017 https://www.eurointegration.com.ua/articles/2017/01/10/7059808/

6. Шаглі Г.І. Культура Туреччини. Лінгвокраїнознавство. Частина ІІ : навчальний посібник / Під ред. В.І. Рижих. Одеса : ОНУ імені І. І. Мечникова, 2021. С. 80-107.

7. Canpolat M. Arap Yazılı Türk Alfabesinin Gelişimi. Harf Devriminin 50. Yılı Sempozyumu. Ankara [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/18/1900/19970.pdf

8. Кримський А. Історія Туреччини та її письменства. Письменство XIV-XV вв. / А. Ю. Кримський // Кримський А. Ю. Вибрані сходознавчі праці: В 5 т. / редкол.: Л. В. Матвєєва (головн.ред.) [та ін.]; НАН України, Ін-т сходознавства ім. А. Ю. Кримського. Т.ІІІ: Тюркологія.– К.: ВД «Стилос», 2010.– С. 7-88.

9. Тарасюк Ю.М. Історія та розвиток турецької літератури. Частина ІІ : навчальний посібник / Під ред. В.І. Рижих. Одеса : ОНУ імені І.І. Мечникова, 2021. С. 171-188.

10. Nurgül Özcan. Nasreddin Hoca Fıkraları.– İstanbul.– Zambak.– 2005.

11. Oktem Niyazi. Religion in Turkey. Istanbul, 2002.

12. Відімська К.І. Дипломатичний протокол та етикет Турецької Республіки. Частина ІІ : навчальний посібник / Під ред. В.І. Рижих. Одеса : ОНУ імені І.І. Мечникова, 2021. С. 272-292.

13. Дипломатичний протокол ТР https://www.mfa.gov.tr/protokol.tr.mfa

References

1. Tarasiuk Y.M. (2018) Kheopolitychne polozhennia Turetskoi Respubliky. Kheopolitychne polozhennia ta zovnishnia polityka derzhav [Geopolitical Position of the Republic of Turkey. Geopolitical position and foreign policy of states]. Lingvokrainoznavstvo [Linguistic country studies]. Part 1: Odesa: ONU pp. 47-63 [in Ukrainian].

2. Tarasiuk Y.M. (2017) Lingvokrainoznavstvo Turetskoi Respubliky [Linguistic and Country Studies of the Republic of Turkey], Part 1: Odesa: ONU p. 92 [in Ukrainian].

3. Vidimska K.I. (2018) Movna polityka Turetskoi Respubliku: istoriia ta suchastist. [Language policy of the Republic of Turkey: history and modernity]. Part 1: Odesa: ONU pp. 206-218 [in Ukrainian].

4. Chubrykova O.O. (2011) Novi pidhody u realizatsii zovnishnoi polityky Turetskoi Respubliky perevahy bahatovekternosti [New approaches to the implementation of the foreign policy of the Republic of Turkey: the benefits of multi-vectorism]. Naukovii visnyk Dyplomatichnoi akademii Ukrainy [Scientific Bulletin of the Diplomatic Academy of Ukraine], 2011, issue 17 Retrieved from www. http://vuzlib.com/content/view/2596/31 [in Ukrainian].

5. Nadiia Koval (2017) Nova Turetska Respublika: mrii ta nadii Redzhepa Erdohana [The New Turkish Republic: Dreams and Hopes of Recep Erdogan] Retrieved from https://www.eurointegration.com.ua/articles/2017/01/10/7059808/ [in Ukrainian].

6. Shagli G.I. (2021) Kultura Turechchyny [Culture of Turkey. Linguistic studies]. Part II: Odesa: ONU pp. 80-107 [in Ukrainian].

7. Canpolat M. Arap Yazılı Türk Alfabesinin Gelişimi. Harf Devriminin 50. Yılı Sempozyumu. Ankara. Retrieved from : http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/18/1900/19970.pdf [in Turkish].

8. Krymsky A. (2010) Istoriia Turechyny ta yii pysmenstva. Pysmenstvo XIV-XV [History of Turkey and its literature. Writing of the XIV-XV centuries] / A. Krymsky // Krymsky A. Vybrani shodoznavchi pratsi [Selected Orientalist works]: In 5 vols.; NAS of Ukraine, Crimean Institute of Oriental Studies. VOL. III: Turkology.- K.: VD Stylos, pp.7-88 [in Ukrainian].

9. Tarasiuk Y.M. (2021) Istoriia ta rozvytok turetskoi literatury [History and Development of Turkish Literature]. Part II: Odesa: ONU pp. 171-188 [in Ukrainian].

10. Nurgül Özcan. (2005) Nasreddin Hoca Fıkraları.– İstanbul.– Zambak. [in Turkish]/

11. Oktem Niyazi. (2002) Religion in Turkey. Istanbul, [in Turkish].

12. Vidimska K.I. (2021) Dyplomatychnyi protocol ta etyket Turetskoi Respubliky [Diplomatic protocol and etiquette of the Republic of Turkey]. Part II: Odesa: ONU pp. 272-292 [in Ukrainian].

13. Dyplomatychnyi protocol TR [Diplomatic Protocol of the Republic of Turkey] Retrieved from https://www.mfa.gov.tr/protokol.tr.mfa [in Turkish].

ВІСНИК науки та освіти
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
ISSN 2786-6165 (ONLINE) № 4(34)2025
Bulletin of Science and Education

УДК 81’367.335.1-116

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-321-331

Война Марина Олексіївна кандидат філологічних наук, доцент кафедри мов і літератур Далекого Сходу та Південно-Східної Азії Навчально-наукового інституту філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, тел.: (044) 239-33-86, https://orcid.org/0000-0002-0447-7928

Кокинда Тетяна Русланівна магістрантка кафедри мов і літератур Далекого Сходу та Південно-Східної Азії Навчально-наукового інституту філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, тел.: (044) 239-33-86, https://orcid.org/0009-0008-1295-8845

СТРАТЕГІЇ ПЕРЕКЛАДУ МЕТАФОРИЧНИХ НОМІНАЦІЙ У КИТАЙСЬКІЙ ГАСТРОНОМІЇ

Анотація. Переклад метафоричних назв китайських страв є складним і багатоаспектним процесом, що вимагає врахування не лише культурних особливостей, а й концептуальної специфіки джерельної мови та прагматичної функції тексту в цільовій культурі. Мета статті полягає у вивченні стратегій перекладу метафоричних гастронімів китайської кухні та аналізі впливу функціональної орієнтації тексту на вибір перекладацького підходу. В роботі систематизовано основні типи метафоричних назв страв: зооморфні метафори, метафори пов’язані з людиною, природою, побажаннями, топографічні та інші метафоричні образи, які відображають культурні цінності китайського суспільства.

Представлено класифікацію наступних перекладацьких стратегій: дослівний переклад, смисловий переклад, транслітерація та комбінований переклад. Кожна із стратегій має свої переваги і недоліки залежно від контексту використання. Особливу увагу приділено питанням прагматичної еквівалентності, яка передбачає необхідність не лише передачі змісту, але й відтворення емоційної, культурної та асоціативної складової оригінальної назви. Окремо розглянуто важливість адаптації метафоричних образів до культурного коду цільової аудиторії, адже без належної інтерпретації гастрономічні метафори можуть втратити свою естетичну і комунікативну цінність.

У статті визначено основні критерії вибору перекладацької стратегії: рівень культурної специфіки назви, ступінь її метафоричності, очікування

цільової аудиторії, прагматична функція тексту та комунікативний контекст його використання (меню ресторанів, гастрономічна література, туристичні путівники тощо).

Результати дослідження свідчать, що найбільш ефективною у перекладі метафоричних гастронімів є стратегія комбінованого перекладу, яка забезпечує оптимальний баланс між збереженням культурної образності та доступністю для цільової аудиторії. Встановлено, що чітке розуміння символіки страв, історико-культурного бекґраунду та асоціативного навантаження метафор сприяє успішному міжкультурному посередництву. Отримані результати можуть бути використані у практиці професійного перекладу гастрономічних текстів, при укладанні меню для міжнародних ресторанів, а також у формуванні навичок міжкультурної комунікації у перекладачів і фахівців у галузі гастрономічного туризму.

Ключові слова: китайська мова, метафора, гастрономія, переклад, культурна адаптація.

Voina Maryna Oleksiivna PhD (Candidate of Philological Sciences), Associate Professor at the Department of Languages and Literatures of the Far East and Southeast Asia, Educational and Scientific Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, tel.: (044) 239-33-86, https://orcid.org/0000-0002-0447-7928

Kokynda Tetiana Ruslanivna Master's Student at the Department of Languages and Literatures of the Far East and Southeast Asia, Educational and Scientific Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, tel.: (044) 239-33-86, https://orcid.org/0009-0008-1295-8845

TRANSLATION STRATEGIES FOR METAPHORICAL DISH NAMES IN CHINESE GASTRONOMY

Abstract. The translation of metaphorical names of Chinese dishes is a complex and multifaceted process that requires consideration not only of cultural specificities but also of the conceptual background of the source language and the pragmatic function of the text within the target culture. The aim of this article is to study the strategies used in translating metaphorical gastronomic nominations of Chinese cuisine and to analyze the influence of the text's functional orientation on the choice of translation approach. The study systematizes the principal types of metaphorical dish names: zoomorphic metaphors, metaphors associated with humans, nature-related metaphors, wish-related metaphors, and different metaphorical descriptions that reflect the cultural values of Chinese society.

The classification of the following translation strategies is presented: literal translation, meaning-based translation, transliteration, and combined translation. Each of these strategies has its own advantages and disadvantages depending on the context of use. Particular attention is given to the issues of pragmatic equivalence, which requires not only the transmission of content but also the reproduction of the emotional, cultural, and associative components of the original name. The importance of adapting metaphorical imagery to the cultural framework of the target audience is separately emphasized, as without appropriate interpretation, gastronomic metaphors may lose their aesthetic and communicative value.

The article identifies the main criteria for selecting a translation strategy: the level of cultural specificity of the name, the degree of its metaphoricality, the expectations of the target audience, the pragmatic function of the text, and the communicative context of its use (e.g., restaurant menus, gastronomic literature, tourist guides, etc.).

The findings of the research indicate that the combined translation strategy is the most effective for translating metaphorical gastronomic nominations, providing an optimal balance between preserving cultural imagery and ensuring accessibility for the target audience. It is established that a clear understanding of the symbolism of dishes, their historical and cultural background, and the associative load of metaphors contributes to successful intercultural mediation. The results obtained may be applied in the professional practice of gastronomic translation, in the development of menus for international restaurants, and in fostering intercultural communication skills among translators and specialists in the field of gastronomic tourism.

Keywords: Chinese language, metaphor, gastronomy, translation, cultural adaptation.

Постановка проблеми. У китайській культурі гастрономія завжди займала центральне місце, що відображено у відомій приказці «民以食为天» - «їжа понад усе» [1, с. 11]. Їжа є не лише фізичною потребою, а й важливим символічним кодом, оскільки китайська кулінарна традиція упродовж тисячоліть формувалась під впливом численних чинників — історичних, географічних, етнокультурних і філософських. З огляду на величезну територію, кліматичне різноманіття, локальні продукти та специфіку кулінарної обробки, в Китаї склалися вісім великих кулінарних шкіл (八大菜系), кожна з яких має власні принципи приготування, сервірування й найменування страв [2, с. 1].

В умовах глобалізації культурні обміни стали важливим мостами, що з'єднували різні країни та етнічні групи. Їжа, як один з основних елементів

культурної комунікації, не лише виконує основну функцію задоволення фізіологічних потреб людини, але й відображає історичний досвід нації, культурну філософію та мистецтво життя на більш глибокому рівні.

Однак в епоху активізації міжнародних зв'язків поширення китайської кухні у світі та зростання туристичного потоку до Китаю загострюють проблему адекватного перекладу китайських гастронімів. Як зазначають Сіньюй Чжан (Xinyu Zhang) та Ольга Торрес-Остенч, гастрономічна номенклатура в Китаї нерозривно пов'язана з культурним контекстом, тому її безпосередній переклад часто призводить до втрати значної частини семантичної і культурної інформації [3, с. 38].

Особливо складними для перекладу є метафоричні назви страв, оскільки вони нерідко містять алюзії на історичні події, філософські поняття або художні образи, які не мають прямих відповідників у західній культурі [4, с. 426]. У результаті виникає проблема балансування між збереженням автентичності і забезпеченням зрозумілості для цільового реципієнта.

Враховуючи важливу роль гастрономії у формуванні позитивного іміджу країни, а також з огляду на потребу в адекватному міжкультурному діалозі, проблема перекладу метафоричних гастронімів виходить за межі лінгвістики і стає питанням культурної політики та стратегії міжнародної комунікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика перекладу метафоричних гастронімів у китайському перекладознавстві розглядалася в низці наукових праць останніх років. Зокрема, Ян Сяолін (Yang Xiaoling) [5] систематизує чотири основні стратегії перекладу назв китайських страв — дослівний переклад, смисловий переклад, транслітерацію та комбінований переклад. Водночас Дай Цяожун (戴巧荣) [6] та Юе Чунмей (岳春梅) [7] акцентують увагу на тому, що переклад назв страв повинен не лише передавати буквальний зміст, але й викликати у цільового реципієнта аналогічну емоційну реакцію, зокрема апетит і культурну зацікавленість.

Варто також зауважити, що Сіньюй Чжан (Xinyu Zhang) та Ольга Торрес-Остенч [3] детально аналізують вплив культурного контексту на формування назв китайських страв та підкреслюють важливість урахування регіональної специфіки, міфологічних алюзій і концептуальних метафор при виборі стратегії перекладу. Також наголошується на необхідності використання комбінованих підходів для збереження автентичності і забезпечення ефективної міжкультурної комунікації.

Водночас, попри наявність важливих досліджень, проблема залежності вибору перекладацької стратегії від функціональної мети перекладного тексту залишається недостатньо дослідженою. Саме цьому аспекту і присвячено дану статтю.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є проаналізувати аналіз природу метафори у гастрономічній номінації в китайській культурі, систематизувати типи метафоричних назв страв, а також запропонувати основні стратегії їх перекладу. Матеріалом дослідження слугували метафоричні назв китайських страв, відібрані із реальних китайських меню та кулінарних книг [8], [9].

Виклад основного матеріалу. У процесі номінації китайських страв метафора виконує не лише естетичну, а й культурно-символічну функцію. За визначенням Джорджа Лакоффа та Марка Джонсона, метафора — це спосіб концептуалізації однієї сфери досвіду крізь призму іншої, який є основою не тільки мови, але й мислення людини [10, с. 158]. Відповідно, Нє Янь (聂焱) розглядає метафору як «поетичний спосіб вираження людських думок і почуттів, форму мислення та пізнання. Вона дозволяє опосередковано пізнавати один об'єкт (об'єкт А) за допомогою іншого об'єкта (об'єкт В), який відрізняється за своєю сутністю, але має спільні ознаки з об'єктом А» [11, с. 7]. У своїх працях Нє Янь наголошує на когнітивній функції метафори як її сутнісній властивості.

У гастрономічному дискурсі Китаю метафори особливо часто виконують емоційну та символічну функції: вони викликають асоціації з удачею, довголіттям, багатством, красою або історичними подіями. Наприклад, такі гастроніми, як 龙凤呈祥 («Дракон і фенікс приносять щастя») або 蚂蚁上树 («Мурахи лізуть на дерево»), несуть у собі багатошарову систему образів, що вимагають тлумачення при перекладі.

Таким чином, переклад метафоричних гастронімів передбачає не лише передачу прямого смислу, а й відтворення культурно обумовлених концептуальних моделей.

Семантичний аналіз гастрономічних назв дозволяє виділити такі основні типи метафоричних номінацій:

1) *Зооморфні метафори*, які включають в себе назви із згадкою тварин або птахів, що виконують символічну, описову чи декоративну функцію. Такі метафори часто апелюють до схожості за виглядом або до культурної символіки тієї чи іншої тварини.

Наприклад:

狮子头 (букв. голова лева – м’ясні тефтелі зі свинини);

虎皮青椒 (букв. перець у тигровій шкурі – смажений перець з часником та соусом чилі);

猫耳朵 (букв. котячі вушка – бульйон з пельменям);

龙须面 (букв. вуса дракона – дуже тонка локшина).

2) *Метафори, пов’язані з природою*. Цей тип метафоричних номінацій охоплює назви, пов'язані з елементами світу природи: рослинами,

мінералами, атмосферними явищами тощо. Такі номінації здебільшого відтворюють візуальні характеристики, текстуру або викликають певні естетичні асоціації, спрямовані на посилення емоційного сприйняття страви.

Наприклад:

火山豆腐 (букв. вулканічний тофу – тофу у гострому соусі);

白玉 (букв. білий нефрит – маринований тофу);

云吞 (букв. ковтати хмари - вонтони);

山珍海味 (букв. делікатеси гір і морів - страва з м'ясом та морепродуктами).

3) *Метафори, пов'язані з людиною*, де часто можна зустріти алюзії на легендарних персонажів або історичних осіб чи пересічних людей.

Наприклад:

东坡肉 (букв. свинина Дунпо – тушкована свинина на честь письменна Су Дунпо);

叫花鸡 (букв. курка жебрака – страва з курки пов'язана з легендою);

宫保鸡丁 (букв. курка Гунбао – курка, за рецептом генерала Гунбао);

佛跳墙 (букв. Будда перестрибує через мур – делікатес, від якого не встояв би навіть Будда).

4) *Метафори, в яких присутні символи та побажання***.** Такі страви через символічні образи передають побажання щастя, добробуту, довголіття, родинної злагоди та успіху. Вони нерідко використовуються у святкових та обрядових контекстах.

Наприклад:

十全十美 (букв. досконалість у всьому – страва з 10 інгредієнтів);

五福临门 (букв. п'ять благ увійшли в дім – асорті з 5 інгредієнтів);

金玉满堂 (букв. золото й яшма наповнюють дім – салат з кукурудзи, огірка та моркви);

双喜临门 (букв. подвійна радість на порозі – страва асорті зі шматочками риби, яка приготована двома способами, та соусом).

5) *Метафори з топографічними елементами***,** що вказують на географічне розташування або походження страви.

Наприклад:

过桥米线 (букв. локшина, що переходить міст – походить від легенди з мостом);

西湖牛肉羹 (букв. суп з яловичини із Західного озера);

文昌鸡 (букв. курка Веньчан – курка з соусом по-хайнанськи).

6) *Різні метафоричні образи*. Ці назви апелюють до зовнішнього вигляду або смаку, зазвичай через аналогії з предметами, тваринами, матеріалами тощо. У цій категорії назв часто використовуються елементи кольору, форми, звучання.

Наприклад:

八大锤 (букв. вісім кувалд – страва з восьми курячих окістів);

金丝面 (букв. локшина у вигляді золотих ниток – смажена локшина);

水晶肉 (букв. кришталеве м'ясо – холодець зі свининою).

Орієнтуючись на систематизацію стратегій перекладу Ян Сяолін [5], гастрономічні номінації можуть перекладатися за допомогою наступних способів: дослівний переклад, смисловий переклад, транслітерація та комбінований переклад.

Дослівний переклад передбачає буквальне відтворення основних складових гастрономічної назви, зокрема інгредієнтів, способу приготування, домінуючих смакових характеристик або зовнішнього вигляду страви. Такий підхід є виправданим у випадках, коли семантика назви є прозорою і не містить глибоких культурних алюзій чи метафоричних конотацій [5, с. 2-3].

Наприклад:

发财糕 – пиріг багатства;

长寿面 – локшина довголіття;

三珠汤 – суп «три перлини».

Проте загалом застосування суто дослівного перекладу до метафоричних назв китайських страв є доволі обмеженішим. У випадку метафоричних гастронімів, які часто містять складні культурні образи (наприклад, 龙凤呈祥 (щастя дракона і фенікса – страва з омару та курятини) або 蚂蚁上树 (мурахи лізуть на дерево – локшина з м'ясом), прямий переклад окремих елементів без урахування культурної специфіки може призвести до втрати комунікативної ефективності або навіть до когнітивного дисонансу у цільової аудиторії.

Як зазначає Ян Сяолін, у перекладі гастрономічних назв важливо зберігати баланс між точністю передачі змісту і прагненням уникнути непорозуміння чи комічного ефекту [5, с. 2-3]. Тому в перекладі метафоричних назв дослівний підхід можливий лише за умови, що назва супроводжується роз'яснювальним коментарем, фотографією або приміткою.

Смисловий переклад орієнтується не стільки на буквальне відтворення формальних компонентів гастрономічної назви, скільки на передавання її глибинного змісту, культурної алюзії чи емоційного підтексту [5, с. 3]. Цей підхід виявляється особливо актуальним при перекладі страв, назви

яких мають метафоричний характер і несуть у собі культурні, міфологічні або символічні конотації.

У межах смислового перекладу основним завданням є збереження комунікативної ефективності: переклад має викликати у цільового реципієнта аналогічні емоційні або культурні асоціації, які викликає оригінальна назва у носія китайської культури.

Прикладами смислового перекладу можуть слугувати такі гастроніми:

佛跳墙 – букв. Будда стрибає через стіну – делікатес, від якого не встояв би навіть Будда;

十全十美 – букв. 10 повних та 10 красивих – салат «ідеал»;

罗汉菜 – букв. зелень безсмертних - салат буддистів.

Як зазначає Ян Сяолін, смисловий переклад є необхідним у тих випадках, коли буквальне відтворення призвело б до нерозуміння або спотворення культурного змісту гастрономічного тексту [5, с. 3].

Смисловий підхід дає змогу адаптувати незнайомі образи до культурного досвіду цільової аудиторії, водночас не викривляючи сутності оригінального повідомлення. Проте важливо, аби перекладач не виходив за межі допустимої інтерпретації та не замінював зміст гастроніма на культурно чужий.

Таким чином, смисловий переклад є одним із ключових інструментів у відтворенні метафоричних гастронімів, оскільки дозволяє забезпечити баланс між зрозумілістю, естетичною привабливістю і збереженням культурної специфіки оригіналу.

Транслітерація є перекладацькою стратегією, що передбачає передачу звучання оригінальної китайської назви латинськими літерами за допомогою стандартної системи романізації (зокрема піньїнь) [5, с. 3-4]. Такий підхід є доцільним тоді, коли страва має специфічно китайський характер і не має адекватного культурного чи гастрономічного еквівалента у цільовій мові.

Транслітерація дозволяє зберегти автентичність культурної одиниці, не спотворюючи її оригінального звучання та емоційного забарвлення. Водночас такий підхід потребує обов'язкового супроводу коротким описом або поясненням, оскільки сам звукосполучення без контексту може бути незрозумілим для цільового реципієнта.

Прикладами транслітерації є:

宫保鸡丁 – курка Гунбао (страва, названа на честь губернатора династії Цін Гунбао);

东坡方肉 – свинина Дунпо (тушкована свинина за рецептом Су Дунпо);

狗不理包子 – гоупулі-баоцзи (парові пельмені з овочами).

За словами Ян Сяолін, транслітерація у перекладі гастронімів сприяє збереженню етнічної ідентичності страви та водночас підкреслює її екзотичність для цільової аудиторії [5, с. 3-4].

Особливо актуальним цей підхід є у випадках перекладу метафоричних гастронімів, коли назва містить культурно унікальні образи, що не мають прямих відповідників і можуть втратити смислове навантаження у разі буквального або смислового перекладу.

Таким чином, транслітерація, доповнена коротким поясненням або приміткою, є ефективною стратегією відтворення специфічно китайських гастрономічних концептів, забезпечуючи баланс між автентичністю і зрозумілістю для іншомовного реципієнта.

Комбінований переклад передбачає одночасне використання кількох перекладацьких стратегій [5, с. 5-6]. Наприклад, транслітерації у поєднанні зі смисловим перекладом або дослівного перекладу з роз'яснювальним коментарем. Такий підхід є особливо ефективним у роботі з культурно насиченими гастрономічними назвами, коли жодна окрема стратегія не може повністю передати зміст, емоційне забарвлення й культурний підтекст страви.

Яскравими прикладами комбінованого перекладу є:

金丝面 – локшина у вигляді золотих ниток – локшина Цзінси – смисловий і транслітерація;

麻婆豆腐 – тофу старої прищавої Ма – Мапо тофу – дослівний і транслітерація;

五福临门 – п'ять благословень приходять до дверей – асорті «п'ять благословень» – смисловий та дослівний.

Комбінований переклад забезпечує найвищу ступінь прагматичної еквівалентності, оскільки дозволяє цільовому реципієнту водночас зберегти контакт з автентичним китайським звучанням і отримати необхідну культурну інформацію для повного розуміння гастрономічного явища [5, с. 6].

Таким чином, комбінований переклад виступає найбільш гнучким інструментом у міжкультурній передачі метафоричних гастронімів, забезпечуючи баланс між автентичністю, доступністю та естетичною привабливістю тексту перекладу.

Чжу Хуейфей (朱慧芬) [12] наголошує на тому, що вибір стратегії залежить від функції перекладу. Метафоричні назви страв нерідко реалізують одразу кілька функцій:

- апелятивну (спонукання до замовлення);
- інформаційну (розкриття складників або походження);
- естетичну (образність, метафора, емоційний ефект) [12, с. 101-102].

Проте в перекладі не завжди можливо зберегти їх усі. Тому пріоритетною визначається саме та функція, що відповідає меті перекладу.

Якщо йдеться про меню для туристів, важливо зберегти апелятивну функцію: назва повинна бути привабливою та викликати апетит. Тут доцільний смисловий переклад або адаптований.

Якщо меню має інформаційну мету — наприклад, супровід у гастрономічному путівнику — бажано зберегти змістовну точність, і доречно використовувати буквальний переклад або переклад із примітками.

Якщо переклад є частиною активного поширення культури, як-от у виставкових каталогах, кулінарних блогах або культурних програмах, то логічно обирати транслітерацію або комбінований переклад для підкреслення культурної специфіки.

Висновки. Переклад метафоричних назв китайських страв є надзвичайно складним процесом, що вимагає від перекладача глибокого розуміння не лише лексичних і граматичних аспектів мови, але й культурних кодів, концептуальних моделей і прагматичних функцій тексту. Аналіз типології метафоричних гастронімів засвідчив, що назви страв у китайській традиції часто базуються на глибоко вкорінених культурних образах, міфологічних алюзіях, символічних побажаннях і естетичних асоціаціях.

Основні стратегії перекладу метафоричних назв, запропоновані сучасними дослідниками є наступними: дослівний переклад, смисловий переклад, транслітерація та комбінований переклад. Оптимальний вибір стратегії залежить від функціональної мети перекладного тексту — апелятивної, інформативної чи естетичної. У випадку гастрономічних текстів найбільш ефективною виявляється комбінована стратегія, яка дозволяє водночас зберігати автентичність культурного контексту й адаптувати текст до сприйняття цільовою аудиторією.

Перспективи подальших досліджень полягають у емпіричному аналізі сприйняття перекладених гастрономічних назв іноземною аудиторією, а також у розробці спеціалізованих рекомендацій для перекладу метафоричних елементів у різних жанрах гастрономічного дискурсу.

Література:

1. Ісаєв С. С. Паремії з компонентом «їжа» як відображення життєвих орієнтирів ханського етносу. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Східні мови та літератури*. 2017. № 1 (23). С. 11–14.

2. 苏子君. 民以食为天. *文化产业*. 2015. № 1. 页 1–3.

3. Zhang Xinyu, Torres-Hostench Olga. Chinese gastronomic nomenclature: culture and translation // *Interpreting and translation for agri-food professionals in the global marketplace*. Berlin: De Gruyter, 2024. С. 29–45. DOI: https://doi.org/10.1515/9783111101729-002.

4. Huo Caiqiao, Du Xiaomei, Gu Weichen. The Metaphor and Translation of the Dish Names in Chinese Food Culture. *Open Journal of Modern Linguistics*. 2020. Vol. 10. С. 423–428. DOI: 10.4236/ojml.2020.105025.

5. Yang Xiaoling. Study on Translation of Chinese Food Dishes. *Open Journal of Modern Linguistics*. 2017. Vol. 7, № 1. С. 1–7. DOI: 10.4236/ojml.2017.71001.

6. 戴巧荣. 中国隐喻式菜名的翻译. *文学教育*. 2015. № 1. 页 149–151.

7. 岳春梅. 文化差异背景下食品英语翻译研究及中国饮食文化传播. *中国食品*. 2020. № 11. 页 118–120.

8. Lin G. *Chinese Menu: The History, Myths, and Legends Behind Your Favorite Foods*. New York, 2023. 288 p.

9. Wang Y. *Chinese Cooking: 2nd Revised English Edition*. Beijing, 1986. 256 p.

10. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago, 1980. 242 p.

11. 聂焱. 比喻：表达、思维、认知的诗性方式. *毕节学院学报*. 2010. 第 28 卷, № 1. 页 7–9.

12. 朱慧芬. 中式菜名语言变异翻译. *哈尔滨学院学报*. 2009. 第 30 卷, № 7. 页 99–103.

References:

1. Isayev, S. S. (2017). Paremiias with the component “food” as a reflection of the life guidelines of the Han ethnic group. *Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv. Oriental Languages and Literatures*, 1(23), 11–14 [in Ukrainian].

2. Su, Z. (2015). Min yi shi wei tian [Food is the heaven for the people]. *Wenhua chanye*, (1), 1–3 [in Chinese].

3. Zhang, X., & Torres-Hostench, O. (2024). Chinese gastronomic nomenclature: culture and translation. In *Interpreting and translation for agri-food professionals in the global marketplace* (pp. 29–45). Berlin: De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783111101729-002 [in English].

4. Huo, C., Du, X., & Gu, W. (2020). The metaphor and translation of the dish names in Chinese food culture. *Open Journal of Modern Linguistics*, 10, 423–428. https://doi.org/10.4236/ojml.2020.105025 [in English].

5. Yang, X. (2017). Study on translation of Chinese food dishes. *Open Journal of Modern Linguistics*, 7(1), 1–7. https://doi.org/10.4236/ojml.2017.71001 [in English].

6. Dai, Q. (2015). Zhongguo yinyu shi cainming de fanyi [Translation of Chinese metaphorical dish names]. *Wenxue jiaoyu*, (1), 149–151 [in Chinese].

7. Yue, C. (2020). Wenhua chayi beijing xia shipin yingyu fanyi yanjiu ji Zhongguo yinshi wenhua chuanbo [Research on food English translation and the spread of Chinese food culture in the context of cultural differences]. *Zhongguo shipin*, (11), 118–120 [in Chinese].

8. Lin, G. (2023). *Chinese menu: The history, myths, and legends behind your favorite foods*. New York: Little, Brown Books for Young Readers [in English].

9. Wang, Y. (Ed.). (1986). *Chinese cooking: 2nd revised English edition*. Beijing: Zhaohua Publishing House [in English].

10. Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press [in English].

11. Nie, Y. (2010). Biyu: Biaoda, siwei, renzhi de shixing fangshi [Metaphor: A poetic way of expression, thinking, and cognition]. *Bijie xueyuan xuebao*, 28(1), 7–9 [in Chinese].

12. Zhu, H. (2009). Zhongshi cainming yuyan biayi fanyi [Translation of linguistic variations in Chinese dish names]. *Haerbin xueyuan xuebao*, 30(7), 99–103 [in Chinese].

УДК 821.581.09:82-31

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-332-345

Воробей Ольга Сергіївна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри мов і літератур Далекого Сходу та Південно-Східної Азії Науково-навчального інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київтел.: (044) 239-31-17, https://orcid.org/0000-0003-4956-8943

Куций Олег Володимирович магістр кафедри мов і літератур Далекого Сходу та Південно-Східної Азії Науково-навчального інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, тел.: (044) 239-31-17, м. Київ, https://orcid.org/0009-0001-9379-8060

ЕВОЛЮЦІЯ ЖАНРУ НАУКОВОЇ ФАНТАСТИКИ У КИТАЙСЬКОМУ ЛІТЕРАТУРНОМУ ПРОСТОРІ

Анотація. Стаття присвячена комплексному дослідженню еволюції жанру наукової фантастики в китайській літературі XX століття з урахуванням його взаємодії з політичними, соціальними та культурними процесами як на національному, так і на глобальному рівнях. У центрі уваги авторів – вивчення становлення жанрової парадигми наукової фантастики в Китаї, її рецепції через переклади західної фантастичної літератури, а також трансформації, яких зазнав жанр під впливом науково-технічного прогресу та модернізаційних тенденцій. Автори аналізують різні підходи до визначення наукової фантастики, перші згадки про неї в китайському літературному дискурсі та хронологія ключових етапів розвитку жанру в контексті загальносвітової фантастичної традиції.

Окрема увага приділяється аналізу творчості провідних авторів сучасної китайської наукової фантастики, зокрема Лю Цисіня та Ханя Суна, які стали новаторами жанру, поєднуючи класичні науково-фантастичні мотиви з глибоким філософським, соціальним і культурним осмисленням сучасності. На прикладі трилогії Лю Цисіня «Проблема трьох тіл» розглядаються особливості художньої репрезентації наукових концепцій, глобальних загроз, а також моделей міжцивілізаційної взаємодії. Доведено, що сучасна китайська наукова фантастика не лише відображає локальні особливості соціокультурного середовища, але й активно формує нову наративну карту глобального літературного простору.

Таким чином, стаття висвітлює розвиток жанру наукової фантастики, який спочатку підпадав під вплив західної літератури, згодом радянської, а

в останні десятиліття набув унікальних рис, що відображають культурні та соціальні особливості Китаю.

Ключові слова: китайська література, наукова фантастика, жанр, генезис, Лю Цисінь, Хань Сун.

Vorobei Olha Serhiivna PhD (Candidate of Philological Sciences), Associate Professor, Associate Professor at the Department of Languages and Literatures of the Far East and Southeast Asia, Educational and Scientific Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, tel.: (044) 239-31-17, https://orcid.org/0000-0003-4956-8943

Kutsyi Oleh Volodymyrovych Master's Student at the Department of Languages and Literatures of the Far East and Southeast Asia, Educational and Scientific Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, tel.: (044) 239-31-17, https://orcid.org/0009-0001-9379-8060

THE EVOLUTION OF THE SCIENCE FICTION GENRE IN THE CHINESE LITERARY SPACE

Abstract. This article presents a comprehensive study of the evolution of the science fiction genre in 20th-century Chinese literature, with consideration of its interaction with political, social, and cultural processes at both national and global levels. The authors examine the formation of the genre paradigm of science fiction in China, its reception through translations of Western science fiction literature, and the transformations it underwent under the influence of scientific and technological progress and modernization trends. The article analyzes various approaches to defining science fiction, its earliest mentions in Chinese literary discourse, and the chronology of key stages in the genre's development within the context of the global science fiction tradition.

Special attention is paid to the works of leading contemporary Chinese science fiction authors, particularly Liu Cixin and Han Song, who have become innovators of the genre by integrating classical science fiction motifs with deep philosophical, social, and cultural reflections on modernity. Using Liu Cixin's The Three-Body Problem trilogy as a case study, the article explores the artistic representation of scientific concepts, global threats, and models of inter-civilizational interaction. It is argued that contemporary Chinese science fiction not only reflects local socio-cultural characteristics but also actively shapes a new narrative map of the global literary landscape.

The article highlights the development of the science fiction genre, which was initially influenced by Western and later Soviet literature, and in recent

decades has acquired distinctive features that reflect China's unique cultural and social context.

Keywords: Chinese literature, science fiction, genre, genesis, Liu Cixin, Han Song.

Постановка проблеми. Наукова фантастика як окремий літературний жанр сформувалася пізніше, ніж почали з'являтися її окремі елементи в художній літературі. Уже в першій половині XIX століття деякі письменники намагалися осмислити досягнення науки та новітні теорії, використовуючи засоби художнього слова. Одним із перших кроків на шляху до жанру наукової фантастики став роман Мері Шеллі «Франкенштайн, або Сучасний Прометей» (1818), де авторка поєднала готичні мотиви з науковою фантазією, піднімаючи важливі питання про можливості людського пізнання та його наслідки [1, с. 19-20].

Проблема становлення та еволюції жанру наукової фантастики в Китаї залишається недостатньо вивченою, особливо з огляду на складну взаємодію між зовнішніми — західними та радянськими — впливами і внутрішніми — культурними, соціальними та політичними — чинниками. З одного боку, китайська наукова фантастика значною мірою спирається на надбання європейської та радянської літературної традиції; з іншого — вона зазнає глибокої трансформації під впливом локального контексту, що обумовлює її унікальність. Така трансформація виявляється у способах художнього осмислення суспільних змін, технологічного поступу й глобальних викликів, з якими стикається сучасний Китай.

Важливою проблемою є вивчення того, як жанр наукової фантастики в Китаї розвивався під впливом перекладів західних творів, а також те, як китайські автори, такі як Лю Цисінь та Хань Сун, адаптують глобальні наративи до локальних реалій. Окрім того, залишається недостатньо дослідженим вплив цього жанру на суспільні процеси, зокрема, на спосіб осмислення соціальних та політичних викликів, що постають перед сучасним Китаєм.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У контексті дослідження китайської наукової фантастики варто виокремити вагомий внесок ряду авторитетних науковців. Зокрема, праці Ву Яня (吴岩) [2] посідають провідне місце у формуванні сучасного уявлення про специфіку жанру, його еволюцію та соціокультурний вплив у Китаї. Вагомою також є діяльність Яо Ісяня (姚义贤), який здійснив систематизацію матеріалу, підготувавши ґрунтовну антологію, що охоплює історію розвитку китайської наукової фантастики протягом останнього століття [3; 4]. Серед фундаментальних досліджень, які комплексно аналізують ключові

історичні етапи становлення цього жанру в Китаї, варто відзначити спільну працю М. Суна, Н. Айзексона та Лі Хуа [5], яка вирізняється міждисциплінарним підходом та широким охопленням джерельної бази. Ці дослідження не лише поглиблюють розуміння естетичних і тематичних трансформацій жанру, а й розкривають його зв'язок з ідеологічними, політичними та глобалізаційними процесами, що відбувалися в Китаї упродовж XX–XXI століть.

Мета статті – комплексний аналіз хронології становлення та розвитку жанру наукової фантастики в Китаї з урахуванням історико-культурного контексту, тематичного наповнення творів та творчості провідних авторів, аналіз впливу західної літературної традиції на формування китайського науково-фантастичних творі, а також виокремлення національно специфічних рис цього жанру.

Виклад основного матеріалу. Більшість дослідників сходяться на думці, що найвиразніше тенденція поєднання науки з художньою формою проявляється у творчості Едгара Аллана По, який фактично започаткував цю ідею своїм *«Сонетом науці»* (1824) та поступово розвивав концепцію поетизації наукового пізнання. Його твір *«Дивовижна пригода Ганса Пфааля»* (1835) вважається однією з перших спроб науково-фантастичного письма, у якому застосовані технічні пояснення, логіка достовірності й імітація наукового викладу [1, с. 20].

Суттєвий внесок у формування наукової фантастики як самостійного літературного жанру зробив Жюль Верн, чия творчість відіграла визначальну роль у популяризації науково-орієнтованої художньої літератури. Зокрема, його романи «Подорож до центру Землі» (1864), «Двадцять тисяч льє під водою» (1870) та «Навколо світу за вісімдесят днів» (1873) не лише поєднали наукові знання з елементами пригод, але й започаткували традицію дослідження меж людського пізнання та технічного прогресу в художньому контексті. Жюль Верн започаткував новий етап у розвитку фантастичної літератури, у якому технічні досягнення і наукові відкриття стали основою для створення захоплюючих пригодницьких історій. Верн не лише писав про фантастичні мандрівки та уявні технології, а й використовував наукові теорії того часу, щоб створити правдоподібні й детально продумані світи, що відкривали нові горизонти для людської уяви [1, с. 20-21]. Наприклад, у «Двадцять тисяч льє під водою» він намагається передбачити можливості появи підводних човнів та винаходів в океанських дослідженнях, багато з яких стали реальністю лише через десятиліття після публікації роману.

Не менш важливим етапом у розвитку наукової фантастики став внесок Герберта Веллса, який у своїх творах, зокрема у «Машині часу»

(1895) та «Війні світів» (1898), застосував нові наративні стратегії для дослідження майбутніх можливостей людства. Г. Веллс, на відміну від Ж. Верна, застосовував більш експериментальні підходи до жанру, досліджуючи не лише наукові теорії, а й їх етичні та соціальні наслідки.

Поняття жанру наукової фантастики досі є предметом наукових дискусій в академічному середовищі, оскільки остаточне визначення залишається невизначеним через те, що систематичне вивчення цього жанру розпочалося лише в середині XX століття. Один з дослідників наукової фантастики Дарко Сувін визначає її як «літературний жанр, необхідною й достатньою умовою якого є поєднання «відчуження» (*англ.* estrangement) та пізнання, а головним формальним засобом уявну структуру, альтернативну емпіричному середовищу автора» [6].

У праці *«Метаморфози наукової фантастики»* дослідник зазначає, що ключовою ознакою, яка відмежовує наукову фантастику від інших жанрів, поширених у XVIII–XX століттях, є наявність елементу «відчуження», тоді як компонент «пізнання» вирізняє її серед таких форм, як казки, міфи та оповідання. Наукова фантастика суттєво відрізняється від фентезі, зокрема через характер взаємодії з емпіричним середовищем. Якщо казкові наративи загалом демонструють нейтральне ставлення до законів реального світу, то фентезійні твори виявляють відверту опозицію до нього, вводячи до оповіді елементи, що суперечать принципам пізнавальності [6, с. 7-8].

Для чіткого окреслення жанрових меж наукової фантастики варто звернутися до спроби формалізованого визначення одного з провідних авторів жанру, Роберта Гайнлайна, відомого своїм твором *«Зоряний десант»*. Гайнлайн зазначав, що жанр наукової фантастики має свої специфічні правила написання, які визначають його структуру та характерні ознаки [7, с. 91].

По-перше, сюжетні умови повинні відрізнятися від реальності «тут-і-тепер» хоча б в окремих аспектах, навіть якщо така відмінність зумовлена лише введенням нового винаходу. *По-друге,* нові умови мають бути істотними для структури твору й визначальними для розвитку сюжету. *По-третє,* центральна проблема наративу повинна мати виразно людський характер, водночас перебуваючи у безпосередньому зв'язку з запропонованими новими умовами. Нарешті, важливою вимогою є дотримання наукової достовірності: встановлені наукою факти не можуть бути порушені, а гіпотези, що суперечать чинним науковим уявленням, повинні бути представлені з належним рівнем правдоподібності й переконливо пояснювати емпіричні дані.

Жанр наукової фантастики у Китаї

Одним з перших у Китаї описав жанр наукової фантастики Лу Сінь у передмові до перекладеного твору Жуля Верна «Із Землі на Місяць»:

«Коли наука пояснюється прямо, то звичайні люди зазвичай нудьгують. Вони ніколи не читають до кінця і буває й навіть хочуть заснути. А це стається неминуче, якщо змушувати їх читати. Але лише через вигадану оповідь, що набуває вигляду звичайної історії, навіть складні наукові теорії можуть дістатися людського розуму, не викликаючи відрази» [8 , с. 164].

У Китаї визначення жанру наукової фантастики ускладнюється численними кальками термінів «наука» та «наукова фантастика», що з'являлися протягом XX століття. Спочатку для позначення цього жанру використовували термін *науковий роман* (*кит.* 科学小说), який після заснування Китайської Народної Республіки у 1949 р. був замінений на термін *«науково-фантастичний роман»* (*кит.* 科学幻想小说) . Окрім цього, існували й інші варіанти термінів, наприклад – *західні вчення* (*кит.*西学). Така постійна зміна термінології пов'язана з різними уявленнями про «науку» та «фантастику» в різних історичних контекстах, зокрема в період правління династії Цін, утворення Китайської Республіки та Китайської Народної Республіки [5, с. 1-32]. Щодо остаточного використання термінології, то у сучасних наукових дослідженнях наукової фантастики науковці і літератори притримуються терміну (*кит.* 科幻文学).

Існує безліч підходів до хронології розвитку китайської наукової фантастики, адже різні дослідники акцентують увагу на різних аспектах цього жанру. Проте, якщо звертатися до запропонованої хронології в книзі «Китайська наукова фантастика: концепції, форми та історії» то її можна умовно поділити на ***три основні етапи***, кожен з яких має свої характерні особливості [5, с. 1-32].

Від кінця правління династії Цін (перша декада XX ст.) – до 1949 р.

Появу модерної літератури в Китаї пов'язується з кінцем XIX ст., бо саме поразка в Опіумних війнах і у війні з Японією підірвала традиційний синоцентризм, як наслідок стимулюючи потребу в модернізації. Період кінця XIX й початку XX ст. ознаменувався реформами й підготував ґрунт для поширення наукової фантастики як частини цього процесу.

Перші зразки наукової фантастики в Китаї були представлені переважно перекладами, серед яких особливе місце займав утопічний роман Едварда Белламі *«Погляд у минуле»* (1888). Популярними були також переклади творів Жуля Верна, Герберта Веллса та Каміля Фламмаріона, які часто здійснювались через японське посередництво. Переклади адаптувались до китайських літературних традицій, і згодом з'явилися оригінальні твори, що поєднували західні сюжети з китайською мовною специфікою. Західні твори наукової фантастики не тільки сприяли розширенню уявлень про науку та технології в Китаї, але й стимулювали китайських інтелектуалів до роздумів про соціальні та культурні зміни. Введення цих

західних ідей стало важливим кроком у переосмисленні китайської літератури та відкрило нові горизонти для її розвитку [2, с. 249-251].

Як наслідок значного впливу перекладених зарубіжних творів китайські автори вперше спробували створити оригінальну науково-фантастичну літературу. У 1904 році була опублікована перша китайська науково-фантастична повість «Колонізація Місяця» (《月球殖民地小说》), автором якої став Хуань Цзяндяосоу (荒江钓叟). Варто зазначити, що дія у повісті відбувається у вигаданій країні, де для імен головних персонажів використовуються омофони – Цзя Сі'ї (贾西依) [1] та Лю Бовень[2] (六百文), що додає додатковий рівень символізму та іронії до твору [4, с. 19]. Автор використав імена персонажів роману та вигадану країну як засіб для зниження чутливості змісту, оскільки центральним мотивом твору є сатиричне зображення корупції китайських політиків та піднесення світових держав. Особливістю *«Колонізації Місяця»*, що дозволяє віднести твір до жанру наукової фантастики, є використання автором низки науково-технічних винаходів, зокрема повітряної кулі, що додає твору характерних для жанру елементів, пов'язаних з технічним прогресом та науковими уявленнями того часу [2, с. 251].

Центральними мотивами китайської наукової фантастики на той час були:

1. *Опис уявлень про соціальні системи (утопії та антиутопії).* Цей мотив представлений творами, які зображують ідеальні або, навпаки, зруйновані суспільства. Прикладом є *«Книга Великої Єдності»* (《大同书》) Кан Ювея та *«Нотатки про котяче місто»* (《猫城记》) Лао Ше, які досліджують різні аспекти соціальної організації та взаємодії в умовах утопічних чи антиутопічних сценаріїв.

2. *Розважальна наукова фантастика,* що зображує нові технології та їх вплив на майбутнє життя. До цієї категорії належить твір «Активний дім» Бао Тяньсяо (《活动的家》, 包天笑), що розкриває перспективи розвитку технологій та їх можливі наслідки для побуту та повсякденного життя.

3. *Популяризація науки.* Важливим елементом китайської наукової фантастики є намагання донести наукові ідеї до широкої аудиторії.

[1] Ім'я персонажа Цзя Сі'ї (贾西依) є омонімом виразу 假西医, що у перекладі з китайської означає «несправжній західний лікар». Застосування подібного мовного прийому виконує не лише сатиричну функцію, але й відображає критичне ставлення автора до західного впливу та псевдонаукових уявлень, акцентуючи іронічний підтекст у змалюванні соціальних реалій.

[2] Ім'я персонажа Лю Бовень (六百文) є омонімічною ремінісценцією до імені історичної постаті Лю Бовеня (刘伯温, 1311–1375) — видатного китайського поета, військового та політичного діяча періоду династій Юань і Мін. Таке інтертекстуальне співзвуччя має символічне значення, оскільки створює алюзію на традиційну вченість і стратегічне мислення, водночас дозволяючи автору іронічно інтерпретувати образ у контексті соціальної сатири або науково-фантастичної умовності.

Прикладом є твір Чжу Мінсяня *«Жінка-доктор»* (《女博士》), який не лише популяризує науку, але й порушує питання про роль жінок у науці.

4. Розв'язання соціальних проблем за допомогою наукової фант аст ики У цьому випадку наукова фантастика використовується як інструмент для критики існуючих соціальних порядків або пропонування нових шляхів вирішення соціальних проблем. Прикладом є твори таких авторів, як Є Шентао з *«Мандрівник»* (《旅行家》, 1922), Є Цзінфен з *«Китай через десять років»* (《十年后的中国》, 1923), *«Штучні люди»* (《人造人种》, 1923), Бао Тяньсяо з *«Село без дітей»* (《无婴之村》, 1941) та Сюй Дішань з *«Зябра жаби»* (《铁鱼的鳃》, 1941). Ці твори пропонують варіанти вирішення соціальних, екологічних та гуманітарних проблем через наукові та технологічні інновації [10, с. 4-8].

Період становлення: 1950-ті - початок 1980-х рр.

Період від заснування Китайської Народної Республіки 1 жовтня 1949 року до початку *Культурної революції*[3] у 1966 році став важливим етапом у розвитку китайської наукової фантастики. У порівнянні з першою хвилею жанру, що припала на кінець династії Цін і була спрямована на широку аудиторію, цей період відзначався фокусуванням на дитячій літературі та науково-популярних виданнях. Така орієнтація призвела до формування специфічного шляху розвитку китайської наукової фантастики, який значною мірою відрізнявся від міжнародних тенденцій та практик, характерних для інших країн та регіонів, що було обумовлено як політичними, так і культурними умовами того часу. Саме віднесення наукової фантастики до категорії *дитячої літератури* в Китайській Народній Республіці у досліджуваний період (1950-ті – 1960-ті роки) є показовим прикладом складних взаємодій між літературним жанром, політичною ідеологією та культурними контекстами [5, с. 1-32]. Хоча формально таке позиціонування обмежувало сприйняття наукової фантастики як літератури для дорослих та потенційно звужувало коло її тематичних інтересів, воно водночас створювало неочікуваний простір для творчої свободи. Дитяча література, як правило, підлягає менш жорсткому ідеологічному контролю порівняно з іншою літературою, яка розглядалася як безпосередній інструмент формування суспільної свідомості. У цьому контексті ярлик «дитячої літератури» для наукової фантастики міг слугувати своєрідним способом, що забезпечував письменникам відносну автономію у дослідженні новаторських, прогностичних та навіть потенційно дискусійних ідей науково-технічного розвитку та соціальних змін.

[3] Культурна революція (кит.文化大革命) – це масовий рух, який відбувався у Китаї з 1966 по 1976 рік за ініціативою Мао Цзедуна, лідера Комуністичної партії Китаю. Її офіційною метою було «очищення» суспільства від капіталістичних, традиційних і «буржуазних» елементів, а також відновлення ідеалів комунізму, що передбачало значні репресії проти держслужбовців, інтелектуалів, артистів і вчених.

У 1950–1960-х роках розвиток китайської наукової фантастики був тісно інтегрований у державну політику, особливо у сфері науки й техніки. Зокрема, з 1956 року в офіційній риториці активно підкреслювалася роль науки й технічного прогресу в розбудові нового соціалістичного Китаю, що суттєво вплинуло на тематику науково-фантастичних творів цього періоду. Характерною рисою зазначеного етапу є відчутний вплив радянської наукової фантастики — зокрема творчості Івана Єфремова та Олександра Беляєва, — яка сприяла формуванню оптимістичного бачення майбутнього й утвердженню ідеї поступального науково-технічного прогресу. Хоча з'являються перші оригінальні твори китайських авторів, багато з них залишаються спрощеними за змістом, орієнтованими переважно на популяризацію наукових знань та демонстрацію прикладних аспектів наукових принципів [2, с. 269-270].

Під впливом радянської наукової фантастики тематика китайських творів зазначеного періоду вирізнялася значною різноманітністю. У центрі уваги опинялися такі наукові напрями, як дослідження космосу, робототехніка, трансплантація органів, розвиток морської аквакультури, створення високотехнологічних пасовищ, селекція рослин і тварин, а також модифікація кліматичних умов. Такий тематичний спектр відповідав стратегічним завданням держави щодо популяризації науки та формування оптимістичного науково-технічного світогляду.

У 1954 р. Чжен Веньгуан (郑文光) фактично започаткував відмінну від радянської тематику штучних супутників своєю науково-фантастичною новелою «Другий Місяць» (《第二个月亮》), а упродовж наступних кількох років в його творчості домінувала саме космічна тематика. Одним із помітних представників китайської наукової фантастики 1960-х років був Тун Еньчжен (童恩正), який дебютував у 1960 році з двома творами — «Густий туман над старим каньйоном» (《古峡迷雾》) та «Гість з п'ятдесяти тисяч років тому» (《五万年以前的客人》). Обидві новели вирізняються органічним поєднанням археологічної тематики, що ґрунтується на фахових знаннях автора, з елементами наукової фантастики. У подальшій творчості Тун Еньчжен звертається до проблем робототехніки, комп'ютерних технологій та біоелектроніки, що знайшло відображення в таких творах, як «Диво електричного мозку» (《电子大脑的奇迹》), «Зниклий робот» (《失踪的机器人》) та «Втрачена пам'ять» (《失去的记忆》, 1962).

У своїй науково-фантастичній творчості Сяо Цзяньхен (肖建亨) порушував актуальні на той час теми трансплантації органів, розвитку електронних технологій та робототехніки. Зокрема, ці аспекти розробля-

лися в таких творах, як «Грамофонні платівки рибалки» (《钓鱼爱好者的唱片》, 1960), «Пригода Бюке» (《布克的奇遇》, 1962) та «Дивовижна роботизована собака» (《奇异的机器狗》, 1965). Важливу роль у формуванні світогляду автора та його тематичних пріоритетів відіграв вплив європейської наукової фантастики, зокрема повне зібрання творів Жуля Верна, перекладене й опубліковане Китайським молодіжним видавництвом (《中国青年出版社》) упродовж 1957–1962 років, яке також суттєво вплинуло на творчість Чжена Веньгуана [2, с. 270].

Період з 1966 по 1975 рік характеризується як неактивний у китайській науковій фантастиці. Відновлення роботи над цим жанром наукової фантастики відбулося у 1976 р. з публікацією твору «Білок із нафти» (《石油蛋白》) Є Юнлє, що позначив першу появу науково-фантастичного твору після завершення *Культурної революції*. [2, с. 269-270]. У період з 1978 по 1983 роки китайська наукова фантастика пережила своєрідний розквіт, що традиційно пов'язується з культурною відлигою після епохи Мао Цзедуна. У цей час науково-фантастична література активно підтримувалася державою та функціонувала як інструмент популяризації наукових знань і трансляції політичних настанов, органічно поєднуючись із офіційною риторикою модернізації країни шляхом розвитку науки і технологій.

Одночасно зі зростанням обсягів науково-фантастичної літератури спостерігалася активне поширення жанру через заснування численних науково-популярних та спеціалізованих науково-фантастичних періодичних видань. Навіть провідні літературні журнали публікували науково-фантастичні твори. Серед найбільш впливових журналів цього періоду виокремлюються наступні: «Наука та мистецтво» (《科学文艺》), «Епоха науки» (《科学时代), «Дерево мудрості» (《智慧树》), «Океан наукової фантастики» (《科幻海洋》) та «Китайська газета наукової фантастики» (《中国科幻小说报》), що дало змогу жанру поширюватися швидкими темпами [5, с. 1-32].

Наукову фантастику варто розглядати як жанр, що динамічно еволюціонував, прагнучи вийти за межі власних жанрових обмежень і інтегруватися в ширший літературний дискурс. У цей період вона свідомо дистанціювалася від статусу другорядної «науково-художньої літератури» (*кит.* 科学文艺) чи літератури для дітей, поступово утверджуючись як повноцінний сегмент як масової, так і національної художньої літератури. Тематика фантастичних творів цього періоду часто перегукувалася з основними літературними течіями того часу, зокрема, з «літературою

шрамів» (伤痕文学)[4], «рефлексивною літературою» (反思文学)[5] та «літературою пошуку коріння» (寻根文学).[6]

Нова хвиля наукової фантастики: з кінця 1980-х до 2020-х років

У 1970–80-х роках, у науковій фантастиці починають формуватися нові піджанри, серед них особливо вирізняються детективна наукова фантастика та технологічна фантастика. Наприклад, Є Йонлє на противагу своєму звичному класичному твору для дітей «*Маленький Лінтун подорожує в майбутнє*» (《小灵通漫游未来, 1978), започатковує піджанр детективної фантастики в серії творів про персонажа на ім'я Дзінь Мін (*кит.* 金明) [5, с. 1-32].

Термін «нове покоління» (*кит.* 新生代) у контексті китайської наукової фантастики охоплює молодих авторів 1980-90-х років, зокрема Сінь Хе (星 河), Хе Хунвея (何宏伟), Пань Хайтяня (潘海天), Ян Піна (杨平), Лю Веньяна (刘文扬), а також У Яня (吴岩) й Хань Суна (韩松), чия ключова творчість припала на цей період [3, 702-703]. Період так званого «нового покоління» китайської наукової фантастики збігається з активним розвитком футурології, кібернетики, інформатики, квантової фізики, теорії хаосу та міждисциплінарних досліджень, що сприяло формуванню плюралістичного інтелектуального клімату. Це середовище поставило під сумнів домінантні ідеологічні наративи, спонукаючи авторів до критичного осмислення реальності. Водночас період реформ і відкритості, що супроводжувався зростанням демократичних настроїв серед молоді, досяг апогею під час студентських протестів 1989 р. на площі Тяньаньмень, які завершилися їхнім жорстоким придушенням [5, с. 1-32].

Центральними постатями цього періоду є Лю Цисінь і Хань Сун, тому й надалі ми аналізуватимемо саме їхню творчість. Автори розпочали свою діяльність у жанрі наукової фантастики наприкінці 1980-х років. Їхні ранні твори, зокрема «Могили Всесвіту» Хань Суна (《宇宙墓碑》, опубліковано у 1992 р) та «Китай 2185» Лю Цисіня (《中国 2185》, 1989, неопубліко-ваний) містять чітко виражену критичну рефлексію на соціально-політичну ситуацію в Китаї того часу. У цих творах простежується розчарування в ідеалах модернізації та втрачених можливостях демократичного розвитку

[4] Література шрамів (*кит.* 伤痕 文学) – літературний напрям в 1980-х рр., де автори рефлексували на тему розчарування і болю від обману, яким виявилася Культурна революція.

[5] Рефлексивна література (*кит.* 反思文学) – це літературний напрям, що виник у Китаї після періоду Культурної революції з метою критично переосмислити події, ідеологію та наслідки Культурної революції й інші події у житті китайського суспільства.

[6] Література «пошуків коріння» (*кит.*寻根文学) – напрям у китайській прозі 1980-х років, який акцентує увагу на національній ідентичності, глибинах традиційної культури та критичному осмисленні сучасності.

країни, що стало своєрідним літературним резонансом на події кінця 1980-х років.

Унікальність китайської «нової хвилі» наукової фантастики полягає в акценті на осмисленні «невидимого» [10, с. 546-547]. Поняття невидимого постає як ключовий елемент цієї течії. Воно виконує функцію смислового центру нової текстуальності, що виявляється, зокрема, у візіях космічного жаху Лю Цисіня таких як гіперпросторовий всесвіт і незнані фізичні закони у трилогії «Проблема трьох тіл» (《三体三部曲》, 2007–2010). Аналогічно, Хань Сун у «Трилогії лікарні» (《医院三部曲》, 2016–2018) досліджує глибини темної свідомості, «невмисного» і хтонічного в постлюдських формах існування, змальовуючи зіткнення з нетілесною, прихованою інтелектуальною мережею алгоритмів, що здійснюють контроль над постлюдською реальністю.

Творчість Лю Цисіня, як зазначає дослідник Лі Сюенін на прикладі аналізу «Проблеми трьох тіл», відзначається кількома суттєвими особливостями, що вирізняють його наукову фантастику серед інших представників жанру. Однією з основних характеристик є поетичне зображення наукових і технологічних тем, де наука і техніка представлені не лише з раціональної, але й з естетичної перспективи, що надає їм емоційного та художнього значення. Лю Цисінь активно порушує традиційну хронологічну структуру наративу, використовуючи нелінійний підхід до побудови сюжету, що створює новий досвід сприйняття часу і простору, а також відкриває можливості для глибшого осмислення тексту [11].

Лю Цисінь застосовує множинні перспективи, такі як інтелектуальна, героїчна та апокаліптична, дозволяє розглянути події з різних точок зору, що збагачують сюжет та надають йому багатогранності. Важливою рисою є також філософські та метафізичні роздуми, які стосуються місця людства у безмежному всесвіті та його реакцій на екзистенційні загрози. Останнім аспектом є здатність Лю Цисіня поєднувати наукові теорії з естетичними образами, що дозволяє йому створювати унікальну синергію між наукою і мистецтвом, пропонуючи читачеві не тільки інтелектуальний, але й емоційний досвід [11].

Творчість Хань Суна відзначається глибоким проникненням у теми, які виходять за межі традиційного уявлення про наукову фантастику, створюючи унікальний наратив, що поєднує елементи темної соціальної критики і технологічного жаху. Його стилістика нерідко порівнюється з творами Франца Кафки через абсурдні й нічим не пояснені реальності, що відображають сутність китайської політичної і соціальної реальності. У своїх роботах, таких як «Страх побачити» (《看得恐惧》) та «Моя Батьківщина не мріє» (《我的祖国不做梦》), Хань Сун використовує

науково-фантастичні елементи для відображення прихованої істини сучасного Китаю, що має політичний та соціальний підтекст. Однак, його творчість не лише виступає як метафора, а й як «когнітивне відчуження», яке дозволяє через фантастичні образи та технології зобразити реальність, яка зазвичай залишається невидимою для звичайних людей.

Важливою рисою творчості Хань Суна є також використання технолого-утопічних та дистопічних мотивів, які він комбінує з елементами фантазії, створюючи таким чином сюрреалістичні картини повсякденного життя. Наприклад, у його романі «Метро» (《地铁》, 2020) наука і технологія служать не тільки засобом для розвитку сюжету, але й для вираження глибоких соціальних та екологічних проблем, що виникають в умовах швидкого розвитку китайського суспільства. Такий підхід дозволяє Хань Сун використовувати наукову фантастику як потужний інструмент для критики сучасного політичного ладу, трансформуючи реальність у фантастичну, але логічно обґрунтовану і відповідну до соціокультурного контексту [10, с. 550-556].

Висновки. Проведене дослідження засвідчує, що китайська наукова фантастика, попри істотний вплив західних та радянських літературних традицій, розвивалась у специфічному соціокультурному та політичному контексті Китаю. Починаючи з перекладів західних утопічних і науково-фантастичних творів наприкінці XIX століття, китайські письменники поступово інтегрували іноземні наративи у власний культурний простір, що стало основою для формування національного варіанту жанру.

Значну роль у сучасному етапі розвитку китайської наукової фантастики відіграли такі автори, як Лю Цисінь і Хань Сун. Їхня творчість демонструє складну інтерпретацію науково-фантастичних тем крізь призму соціальних, культурних і політичних трансформацій сучасного Китаю. Через поєднання елементів наукового дискурсу з глибокою соціальною рефлексією вони створюють тексти, що мають не лише літературну, а й культурологічну та філософську цінність.

Таким чином, китайська наукова фантастика утвердилася як самобутній жанр, що динамічно реагує на внутрішні соціальні виклики та глобальні тенденції, водночас зберігаючи національну ідентичність. Вона постає не лише інструментом популяризації науки, а й засобом осмислення майбутнього в контексті національної історії та сучасності.

Література:

1. Mendlesohn, Farah and James, Edward. *The Cambridge Companion to Science Fiction.* London : Cambridge University Press, 2006.

2. 吴岩. *科幻文学理论和学科体系建设.* 重庆 : 重庆出版社, 2008. p. 427.

3. 姚义贤. *百年中国科幻小说精品赏析.* 北京 : 科学普及出版社, 2017. p. 324.

4. 姚义贤 and 王卫英. *百年中国科幻小说精品赏析*. 北京 : 科学普及出版社, 2017. p. 1038.

5. Song, Mingwei, Isaacson, Nathaniel and Li, Hua. *Chinese Science Fiction: Concepts, Forms, and Histories.* London : Palgrave Macmillan, 2024.

6. Suvin, Darko. *Metamorphoses of Science Fiction: On the Poetics and History of a Literary Genre.* New Haven, Connecticut : Yale University Press, 1979.

7. Heinlein, Robert A. [book auth.] Lloyd Arthur Eshbach. *Of Worlds Beyond: The Science of Science Fiction Writing.* Chicago : Fantasy Press, 1964, p. 96.

8. 鲁迅. 〈月界旅行〉辨言. *鲁迅全集*. 北京 : 人民文学出版社, 2005, Vol. 10, p. 164.

9. *试谈百年中国科幻的六个时期*. 赵海虹. 20, 2023, 东方学刊。专题：科幻研究新视野, pp. 2-21.

10. Rojas, Carlos and Bachner, Andrea. *The Oxford Handbook of Modern Chinese Literatures.* London : Duke University Press, 2016.

11. *An Analysis of Narrative Art in Liu Cixin's Science Fiction.* Li, Xuening. 2023, English Language and Literature Studies, Vol. 13, pp. 15-20.

References:

1. Mendlesohn, Farah and James, Edward. *The Cambridge Companion to Science Fiction.* London : Cambridge University Press, 2006.

2. Wu, Yan. *Theories of Science Fiction Literature and the Construction of Its Disciplinary System*. Chongqing: Chongqing Publishing House, 2008. p. 427.

3. Yao, Yixian. Selected Masterpieces of a Century of Chinese Science Fiction. Beijing: Science Popularization Press, 2017. p. 324. [in Chinese].

4. Yao, Yixian, & Wang, Weiying. Selected Masterpieces of a Century of Chinese Science Fiction. Beijing: Science Popularization Press, 2017. p. 1038. [in Chinese].

5. Song, Mingwei, Isaacson, Nathaniel and Li, Hua. *Chinese Science Fiction: Concepts, Forms, and Histories.* London : Palgrave Macmillan, 2024.

6. Suvin, Darko. *Metamorphoses of Science Fiction: On the Poetics and History of a Literary Genre.* New Haven, Connecticut : Yale University Press, 1979.

7. Heinlein, Robert A. [book auth.] Lloyd Arthur Eshbach. *Of Worlds Beyond: The Science of Science Fiction Writing.* Chicago : Fantasy Press, 1964, p. 96.

8. Lu, Xun. "Remarks on *A Trip to the Moon*." *The Complete Works of Lu Xun*. Beijing: People's Literature Publishing House, 2005, Vol. 10, p. 164. [in Chinese].

9. Zhao, Haihong. "A Preliminary Discussion of the Six Periods of a Century of Chinese Science Fiction." *Dongfang Journal*, Special Issue: *New Perspectives in Science Fiction Studies*, no. 20, 2023, pp. 2–21. [in Chinese].

10. Rojas, Carlos and Bachner, Andrea. *The Oxford Handbook of Modern Chinese Literatures.* London : Duke University Press, 2016.

11. *An Analysis of Narrative Art in Liu Cixin's Science Fiction.* Li, Xuening. 2023, English Language and Literature Studies, Vol. 13, pp. 15-20.

УДК 811.111'255.4:791.52:378.147.091.33

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-346-356

Гарасим Тетяна Олегівна доцент кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, https://orcid.org/0000-0002-4971-7809

Білик Орислава Олегівна викладач кафедри іноземних мов гуманітарно-соціального спрямування, Національний університет "Львівська політехніка", м. Львів, https://orcid.org/0000-0002-9306-8818

Пуга Оксана Олексіївна викладач кафедри іноземних мов гуманітарно-соціального спрямування, Національний університет "Львівська політехніка", м. Львів, https://orcid.org/0000-0003-0406-2615

ФІЛЬМОНІМИ ЯК ЛІНГВОКУЛЬТУРНІ СУБСТРАТИ У МУЛЬТИПЛІКАЦІЙНОМУ КІНОДИСКУРСІ

Анотація. Новизна запропонованого дослідження полягає у зверненні до анімаційного відео-вербального тексту як до об'єкта лінгвокультурного аналізу для опису способів та особливостей передачі власних назв з англійської на українську мову. Вивчення та систематизація попередніх літературних джерел показали, що зазначений мультфільм використовувався в рамках лінгвістичного чи культурологічного аналізу, але ці дослідження носили фрагментарний характер або були присвячені іншим аспектам. У результаті суцільної вибірки за повним текстом на вихідному (англійському) та перекладному текстах українською мовою (загальний хронометраж 86 хвилин) виявлено 62 власні назви, основна частина яких належить до антропонімів, топонімів та урбанонімів. Доведено, що адаптації та трансформації застосовувалися при перекладі обох мультфільмів, що зумовлено необхідністю приведення тексту у відповідність до загальноприйнятих норм мови та адаптації змісту тексту до рівня вікового розвитку та сприйняття дитини. Серйозних невідповідностей під час перекладу даних мультиплікаційних фільмів виявлено не було, що свідчить про високу якість перекладу. Незначні неточності мають місце, проте їхній вплив на смислове навантаження мультфільмів незначний. Переважною трансформацією є метод спотворень, що може бути спричинене вимогами до хронометражу: необхідністю синхронізації

аудіо- та відеоряду. Зроблено висновок, що загалом при перекладі кінотексту анімаційного кіно з англійської мови на українську використовуються подібні лексико-семантичні адаптації, що викликано необхідністю відповідності тексту перекладу загальноприйнятим нормам мови перекладу, а також рівня вікового розвитку дитини. Зроблено припущення, що у зв'язку з цим під час аналізу мультиплікаційного фільму, крім вивчення лінгвістичних особливостей, перекладач має враховувати лінгвопсихологічний аспект онтогенезу мови.

Ключові слова: фільмоніми, кінодискурс, лінгвопсихологічний аспект онтогенезу мови, реалії, перекладацькі трансформації.

Harasym Tetiana Olehivna Associate Professor of the Department of English Philology and Methods of Teaching English, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, https://orcid.org/0000-0002-4971-7809

Bilyk Oryslava Olehivna teacher of the of the Department of Foreign Languages for Humanities, Lviv Polytechnic National University, Lviv, https://orcid.org/0000-0002-9306-8818

Puga Oksana Oleksiivna teacher of the of the Department of Foreign Languages for Humanities, Lviv Polytechnic National University, Lviv, https://orcid.org/0000-0003-0406-2615

FILMONYMS AS LINGUOCULTURAL SUBSTRATES IN ANIMATED FILM DISCOURSE

Abstract. The novelty of the work lies in the appeal to the animated video-verbal text as an object of linguocultural analysis to describe the methods and features of the transfer of proper names from English to Ukrainian. The study and systematization of previous literary sources showed that this cartoon was used within the framework of linguistic or cultural analysis, but these studies were fragmentary in nature or were devoted to other aspects. As a result of a continuous sample of the full text in the source (English) and translated texts in Ukrainian (total running time 86 minutes), 62 proper names were identified, the main part of which belongs to anthroponyms, toponyms and urbanonyms. It is proved that adaptations and transformations were used in the translation of both cartoons, which is due to the need to bring the text into line with generally accepted language norms and adapt the content of the text to the level of age development and perception of the child. No serious inconsistencies were found during the

translation of these animated films, which indicates a high quality of translation. Minor inaccuracies occur, but their impact on the semantic load of the cartoons is insignificant. The predominant transformation is the distortion method, which may be caused by the requirements for timing: the need to synchronize the audio and video sequence. It is concluded that in general, when translating the film text of an animated film from English into Ukrainian, similar lexical and semantic adaptations are used, which is caused by the need for the translation text to comply with the generally accepted norms of the target language, as well as the child's age level of development. It is assumed that in this regard, when analyzing an animated film, in addition to studying linguistic features, the translator should take into account the linguopsychological aspect of language ontogenesis.

Keywords: filmonyms, film discourse, linguopsychological aspect of language ontogenesis, realities, translation transformations.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження обумовлена тим, що до сьогодні не диференційовано місце власних назв у загальній структурі безеквівалентної лексики. Суперечки вчених лежать у площині включення ономастичних мовних одиниць у поле реалій або виключення їх із зазначеної категорії. У своїй роботі поділяємо підхід, при якому власні назви, або оніми, все ж таки є частиною типології реалій, що спрощує їх вивчення та класифікацію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Переклад власних назв в аудіовізуальному мультиплікаційному тексті має свою специфіку, оскільки накладає ряд обмежень на вибір перекладацької трансформації. На відміну від художнього твору літературного жанру, аудіовізуальний перекладач дубляжу не зможе застосовувати коментарі, зноски та інші розширені способи пояснень оніма, незнайомого для глядачів. Він також обмежений специфікою аудіовізуального перекладу у частині хронометражу, артикуляції, візуального та аудіоряду, контексту мультфільму, обліком особливостей культури мови перекладу, традиціями, особливостями цільової аудиторії тощо [1], [2], [3].

У сучасному перекладознавстві існують різні типології перекладацьких трансформацій, над якими працювали вітчизняні вчені. Треба розуміти, що досі не існує універсальної єдиної та повної класифікації перекладацьких прийомів. У реальній практиці аудіовізуальні перекладачі дуже часто використовують різні комбінації цих прийомів (метод паралельного підключення), що дозволяє повніше передавати закладений автором сенс вихідного відео-вербального тексту [1], [2], [4].

У загальному сенсі в арсеналі перекладача є три основні напрямки роботи з найменуваннями: прямий переклад, трансформація та заміна,

тобто власні можуть бути збережені, адаптовані або опущені при перекладі. Кожній із зазначених стратегій притаманні свої перекладацькі трансформації. У ході дослідження методом суцільної вибірки було відібрано 62 приклади ономастичних одиниць. Вивчення та класифікація зібраного матеріалу дозволили встановити,що більше ніж у половині випадків (37 з 62) власні назви зберігаються при перекладі в тому чи іншому вигляді. Адаптація - друга за популярністю група прикладів, яка склала 20 з 62 одиниць. Опущення - досить рідко застосований спосіб передачі власних назв, що пояснюється важливістю ономастичної лексики в аудіовізуальних творах. Тому в нашому дослідженні таким способом перекладені, (вірніше, не перекладені), всього 4 з 62 онімів. Стратегія «збереження імені» реалізується у таких прийомах як трансплантація (перенесення та збереження власних назв в оригінальній іншомовній формі), запозичення (транскрипція та транслітерація), лексичне розширення, дослівний переклад(використання затвердженої словникової відповідності, транспозиція), калькування та напівкалькування (гібридні утворення). Слід відзначити, що зазначена стратегія ефективна тільки за умови, що іменоване явище добре відоме реципієнтам. Вона застосовується за відсутності конфлікту форми та змісту,а також неперекладних культурно-маркованих компонентів. При цьому структурні та концептуальні елементи робочої пари мов співвідносні між собою.

Мета статті – дослідити фільмоніми як лінгвокультурні субстрати у мультиплікаційному кінодискурсі.

Виклад основного матеріалу. Як матеріал для дослідження використаний американський повнометражний мультфільм кіностудії Dreamworks animation «Мадагаскар». Аналіз було проведено на базі оригінального сценарію (скрипту) та дубльованого перекладу. Зазначений мультиплікаційний фільм неодноразово ставав об’єктом аналізу вітчизняних та зарубіжних дослідників, зважаючи на його популярність і насиченість іншомовним лінгвокультурним субстратом.

У результаті суцільної вибірки за повним текстом на вихідному (англійському) та перекладному текстах українською мовою (загальний хронометраж 86 хвилин) виявлено 62 власні назви, основна частина яких належить до антропонімів, топонімів та урбанонімів. Як вже було зазначено, новизна роботи полягає у зверненні до анімаційного відеовербального тексту «Мадагаскар» як до об’єкта лінгвокультурного аналізу для опису способів та особливостей передачі власних назв з англійської на українську мову. Вивчення та систематизація попередніх літературних джерел показали, що цей мультфільм використовувався в рамках лінгвістичного чи культурологічного аналізу, але ці дослідження носили фрагментарний

характер або були присвячені іншим аспектам. Слід зазначити, що більшість існуючих статей описують способи перекладу та етимологічні особливості власне імен персонажів анімаційних кінострічок, а не власних назв як розряду безеквівалентної культурно значущої лексики. Отже корпус практичних досліджень, присвячених перекладу власних назв як культурно значущої категорії реалій саме в мультиплікації в аспекті аудіовізуального перекладу все ще потребує поповнення та деталізації.

Розглянемо зазначені стратегії на прикладі мультиплікаційного фільму «Мадагаскар» (переклад здійснив Олекса Негребецький). Мультфільм дубльовано студією «Так Треба Продакшн» на замовлення національного онлайн-кінотеатру «Sweet.tv» у 2020 році.

Домінуючими прийомами при перекладі власних назв у мультиплікаційному фільмі виступають транслітерація та транскрипція. Наприклад, імена та прізвища всіх персонажів мультфільму передано саме цими способами:

- Alex – Алекс,
- Marty – Марті,
- Gloria – Глорія,
- Melman Mankiewicz – Мелман Манкевич,
- Mort – Морт,
- Julien – Джуліан,
- Maurice – Морис,
- Rico – Ріко,
- Kowalski – Ковальські,
- Willie – Віллі,
- Stevie – Стіві,
- Howard –Ховард,
- Phil - Філ,
- Dr. Goldberg - Доктор Голдберг.

Виняток становить лише прізвисько пінгвіна Private – Рядовий, ім'я якого переклали за допомогою контекстуальної заміни. Цікаво, що у мультсеріалі, присвяченому окремо пінгвінам з Мадагаскару, його називають Рядовим, що є адекватним варіантом перекладу даного військового звання. Крім того, зазначені методи перекладу характерні і для передачі топонімів:

- Madagascar – Мадагаскар,
- Antarctica – Антарктика,
- Africa – Африка,
- Lexington – Лексінгтон,

- Manhattan - Манхеттен,
- San Diego - Сан-Дієго,
- Lincoln Center - Лінкольн-центр.

Дізнавшись із газети випадкового пасажира метро про програш своєї улюбленої баскетбольної команди, лев Алекс каже: “Aw! Knicks lost again”. – «Ох! «Нікс» знову програли». Тут спортивна реалія, не підкріплена необхідними фоновими знаннями культурологічного характеру, а також контекстом і відеорядом, може бути втрачена для розуміння аудиторії.

Слід уточнити, що часто транскрипція та транслітерація використовуються в комбінації з іншими прийомами, наприклад, з лексичним розширенням. Так, у наступному прикладі уточнюється, що Park - це назва вулиці, а не велика озеленена зона для відпочинку:

- *What about Park? - А може, Парк Авеню?*

Таке рішення перекладача можна пояснити прагненням забезпечити аудиторії адекватне сприйняття цієї фрази. Зустрічається і обернена ситуація, коли будь-який компонент власної назви є надлишковим, на думку перекладачів, і опускається в дубляжі:

- *New York City - Нью-Йорк.*

У цьому прикладі «ономастичний класифікатор», за умови його збереження у перекладі,дозволив би реципієнтам зрозуміти, що йдеться саме про місто, а не про однойменний штат Америки. Тим не менш, переклад все одно можна вважати вдалим, оскільки прагматична функція для глядачів збережена: вони й так розуміють значення власної назви із контексту, тому що події мультфільму відбуваються у м. Нью-Йорку.

Найменшу кількість складнощів для перекладача складають власні назви, які мають затверджені словникові відповідності:

- Spain – Іспанія,
- Lady Liberty – Статуя Свободи.

Словникова транспозиція використовується, головним чином, при передачі топонімів та фразз ними:

- New York – Нью-Йорк,
- California animals – Каліфорнійські тварини,

Урбанонімів та деяких особистих імен та прізвищ:

- (Skipper – Шкіпер).

Іншим поширеним прийомом передачі ономастичної лексики є калькування, яке за рахунок збереження сенсу власного імені дозволяє передати авторський задум. Деякі топоніми у мультфільмі передані за допомогою цього способу:

- Fifth Avenue – П’ята авеню,

- West 42nd - Західна 42-а,
- San Diego Zoo - зоопарк у Сан-Дієго.

Калькування також може використовуватися в комбінації з іншими прийомами, наприклад, із заміною:

- *the San Di-lame-o Zoo – Зоопарк Сан-Ді-нетрі.*

Цікаво окремо розглянути урбанонім Grand Central (Station), котрий згадується у шести висловлюваннях і передається різними способами, залежновід мовної ситуації. Наприклад, калькування зазначеної власної назви допомагає зберегти комічний ефект, загальний ритм та риму цілої репліки:

Grand Central Station! It's grand and it's central. – Великий центральний вокзал! Такий великий та такий центральний!

Did that say «Grand Central Station» або «my aunt's constipation»? – Воно сказало: «Великий цент ральний вокзал» чи «Тіт онька сильно смерділа»?

При вказівці напряму руху або питаннях, пов'язаних з тим, як дістатися до позначення урбаноніма, переклад виконувався за допомогою калькування з лексичним розширенням (уточненням у вигляді «ономастичного класифікатора», або опущенням:

- *It's a straight shot down Fifth Avenue to Grand Central. - По П'ятій авеню, прямо до Великого центрального вокзалу.*
- *What you got to do is you got to go over to Grand Central. - Щоб туди потрапити... треба добратися до Великого центрального вокзалу.*
- *What's the fastest way до Grand Central? – Як швидше потрапити до Центрального вокзалу?*

У новинному репортажі описана власна назва передана за допомогою прийому генералізації, що імовірно пояснюється рамками хронометражу та наявністю контексту для розуміння урбаноніма:

- *Last night's dramatic incident in Grand Central is an example of what animalrights wackos має been shouting для years.*
- *Вчорашній інцидент на вокзалі - яскраве свідчення того, про що постійно твердять ці схиблені на правах тварин.* [5], [6].

Випадків трансплантаційного перекладу під час нашого аналізу не виявлено. В основі стратегії «адаптації» лежить механізм заміни одиниці вихідного тексту одиницею з лінгвокультури мови перекладу з аналогічними конотаціями і, по можливості,подібними культурними смислами. Така прагматична мета може знаходити відображення у лексико-граматичних замінах різного роду. До них належать генералізація, конкретизація, функціональний аналог, контекстуальна або онімічна заміна (заміна власної назви іншим ім'ям мовою оригіналу), модуляція, неологізм, компенсація, описовий переклад (пояснення), антонімічний переклад.

Якщо контекст твору дозволяє, перекладач може використовувати принцип приблизного перекладу родовидової відповідності, інакше кажучи, генералізацію. Однак у ряді ситуацій узагальнюючий переклад може бути неточним, тому перекладачеві слід використовувати комбінацію перекладацьких трансформацій і проводити лінгвокультурний аналіз на підготовчому етапі роботи, тобто на етапі розуміння аудіовізуального дискурсу. Наприклад, висловлювання лева Алекса про майбутню боротьбу за глядачів із найзірковішою твариною у всій Америці в офіційному дубляжі передали через генералізацію, а всю фразу доповнили описовим перекладом для збереження прагматичного та експресивного ефекту:

- *Now I'll have to compete with Shamu andhis smug little grin.*
- *Мені доведеться тягатися з їхнім дельфіном. З цією їхньою кінозіркою. З його нахабною усмішкою!*

Пошук інформації в Інтернеті дозволив уточнити, що Шаму – це не дельфін, а косатка з тематичного парку SeaWorld у м. Сан-Дієго, яка була дуже популярною серед відвідувачів у 1960-х роках. Тому для збереження національно-культурної складової власної назви логічно було б використати прийом транслітерації з лексичним розширенням:

- *Тепер мені доведеться тягатися з касаткою Шаму та його єхидною усмішкою.*

Фактор розбіжності з ліпсингу швидше за все не враховувався. Помилку перекладачів ми також виключаємо, а їхній вибір лексичної одиниці «дельфін» пояснюємо культурно-соціальними умовами: в Україні дельфінарії більш популярні та поширені, ніж тематичні парки з косатками. Близьким до генералізації за прагматичною функцією є прийом контекстуальної або онімічної заміни:

- *on Animal Planet! – у Світі тварин,*
- *on the way to Connecticut –вирушила на схід,*
- *Popsicle sticks – палички від ескімо,*
- *the Metro-North train – поїзд, що йде на північ,*
- *like a Puffy party – як реперський тусняк,*
- *in the Big Apple – у великому місті;*
- *Cheap meds. - До Китаю! У напрямку східної медицини* [5], [6].

До описового перекладу фахівець вдається у тих моментах, коли прагне досягти адекватного та еквівалентного сприйняття глядачами всіх нюансів оригінального тексту, а власна назва зовсім незнайома реципієнту або не має для нього емоційного навантаження:

- *You'reon Jersey side of this cesspool! - Район гнилих нетрів і глушина!*
- *Looks like I'm gonnabein Stamford. - Тепер доведеться тягнутися з усіма зупинками* [5], [6].

Великий потенціал при перекладі власних назв має компенсація, тобто перекладацький прийом, у якому вихідна мовна одиниця передається у перекладі елементами іншого порядку, причому необов'язково в тому самому місці тексту, що і в оригіналі. Прикладами такого компенсуючого перекладу можуть бути:

- *Hoover Dam! - Фугас мені в око!*
- *Lyme disease - Геморой;*
- *Ziploc fresh - З морозильника;*
- *wide-open spaces in Connecticut – дика природа на Брайтон-Біч;*
- *Casa del Wild – вілла Де ля Воля;*
- *Chrysler Building – будівля ООН;*
- *Tom Wolfe is a speech. – лекція про анархію у суспільстві;*
- *They're on a slow lifeboat to China. - Тихим ходом, на шлюпці борознять океан.*

Через відсутність прямих і функціональних аналогів при використанні цього прийому перекладачеві доводиться виявляти творчість та фантазію. У деяких випадках перекладач може скористатися стратегією «опущення», тобто не згадувати ту чи іншу власну назву у кінцевій версії перекладу. До таких випадків відносяться наступні ситуації.

1. Власна назва не впливає на зміст і зміст, не відіграє важливої ролі у творі або передача прагматичного сенсу власної назви є неможливою:

- *Shut up, Spalding! - Ну, що либишся?*
- *It's on your left after Vanderbilt. – Він у тебе буде з лівого боку.*

2. Значення власної назви визначається контекстом або відеорядом:

- *Night, Glo. - Добраніч.*

3. Значення власної назви визначається тема-рематичним принципом:

- *What about Park? - А може, Парк Авеню?*
- *No, Park goes two ways. You can't time the lights. - Ні, там на світлофорах багато часу втратимо* [5], [6].

Як видно з прикладів вище, зазначений метод може застосовуватися для різних видів ономатичних одиниць, наприклад, антропонімів або топонімів. Таким чином, розглядаючи власні назви у системі мовних реалій, можна зробити висновок про те,що при перекладі їх з англійської на українську мову в дубляжі аудіовізуального мультиплікаційного твору використовуються різні перекладацькі трансформації в рамках трьох основних стратегій:

- *збереження,*
- *адаптація*
- *опущення.*

У більшості випадків перекладачі дотримуються курсу збереження вихідної власної назви. Якщо цього зробити не вдається,то застосовують адаптаційні прийоми, а опущення використовують дуже рідко. Продуктивним показав себе комбінований спосіб передачі власної назви, який передбачає високий рівень професіоналізму та креативності перекладача.

Такий вид перекладу переважно робиться для фанатів, які знають оригінал набагато краще за професіоналів і помічають неточності, а також для поціновувачів іноземної мови та тих, хто вже володіє мовою на достатньому рівні і тому не так сильно відволікається на читання. Ми переконалися, що своєрідність мультиплікаційного жанру (особливість спеціалізованої лексики, неологізмів, реалій тощо) ускладнює роботу над ним перекладача. Іноді вигаданий світ настільки не співвідноситься з реальністю, що глядачеві потрібна певна адаптація перекладу та соціокультурних реалій, щоб зрозуміти ідею авторів-сценаристів.

Саме тому перекладач аудіовізуального тексту має впевнено володіти арсеналом мовних засобів, а також добре знати культуру країни, в якій був знято мультфільм або мультсеріал, її мовні реалії, щоб здійснити якісний, адекватний переклад. Зобразимо отримані результати графічно:

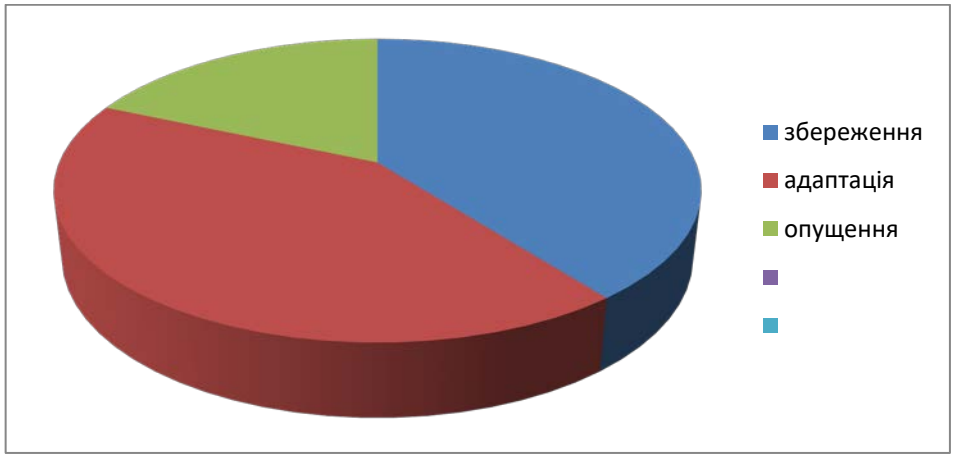


Схема 1. Перекладацькі трансформації у мультфільмі «Мадагаскар»

Висновки. Таким чином, адаптації та трансформації застосовувалися при перекладі обох мультфільмів, що зумовлено необхідністю приведення тексту у відповідність до загальноприйнятих норм мови та адаптації змісту тексту до рівня вікового розвитку та сприйняття дитини. Серйозних невідповідностей під час перекладу даних мультиплікаційних фільмів виявлено не було, що свідчить про високу якість перекладу. Незначні неточності мають місце, проте їхній вплив на смислове навантаження

мультфільмів незначний. Переважною трансформацією є метод спотворень, що може бути спричинене вимогами до хронометражу: необхідністю синхронізації аудіо-та відеоряду. Загалом при перекладі кінотексту анімаційного кіно з англійської мови на українську використовують подібні лексико-семантичні адаптації, що викликано необхідністю відповідності тексту перекладу загальноприйнятим нормам мови перекладу, а також рівня вікового розвитку дитини. У зв'язку з цим під час аналізу мультиплікаційного фільму, крім вивчення лінгвістичних особливостей, перекладач має враховувати лінгвопсихологічний аспект онтогенезу мови.

Література:

1. Демецька В., Федорченко О. До проблеми перекладу кінотекстів. http://linguistics.kspu.edu/

2. Крисанова Т. Основні підходи до розуміння поняття "кінодискурс". Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Філологічні науки. Мовознавство. 2014. № 4. С. 98–102.

3. Кропінова Т. В. Переклад кінотексту: специфіка кінотексту як перекладацького об'єкта. Теорія і практика перекладу, (6), 2009. С. 407–411.

4. Jensen S. Musicalized Characters: A Study of Music, multimodality, and the empiric child perspective on mainstram animation. 2021. URL: https://lnu.se/en/research/searchresearch/research-projects/project-music-multimodality-and-the-empiric-child-perspective-on-mainstream-animation/

5. Мадагаскар. URL: https://uaserial.club/movie-madagascar

6. Madagascar. URL: https://www.imdb.com/title/tt0351283/

References:

1. Demetska V., Fedorchenko O. Do problemy perekladu kinotekstiv [To the problem of translation of film texts]. http://linguistics.kspu.edu/

2. Krysanova T. Osnovni pidkhody do rozuminnia poniattia "kinodyskurs" [Basic approaches to understanding the concept of "cinematic discourse"] Naukovyi visnyk Skhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky. Filolohichni nauky. Movoznavstvo. 2014. № 4. S. 98–102. [in Ukrainian].

3. Kropinova T. V. Pereklad kinotekstu: spetsyfika kinotekstu yak perekladatskoho obiekta. Teoriia i praktyka perekladu [Translation of the film text: the specificity of the film text as a translation object. Theory and practice of translation], (6), 2009. S. 407–411. [in Ukrainian].

4. Jensen S. Musicalized Characters: A Study of Music, multimodality, and the empiric child perspective on mainstram animation. 2021. URL: https://lnu.se/en/research/searchresearch/research-projects/project-music-multimodality-and-the-empiric-child-perspective-on-mainstream-animation/

5. Madagascar. URL: https://uaserial.club/movie-madagascar

6. Madagascar. URL: https://www.imdb.com/title/tt0351283/

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) № 4(34)2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 007:811.133.1

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-357-370

Гейко Тетяна Миколаївна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри романської філології Навчально-наукового інституту філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, тел.: (044) 239-33-43, https://orcid.org/0009-0005-1290-4917

СОЦМЕРЕЖІ У КОМУНІКАТИВНОМУ ВИМІРІ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ: ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНИЙ ТА ДИСКУРСИВНИЙ АСПЕКТИ

Анотація. Мова соціальних мереж стрімко розвивалась разом з популяризацією таких платформ, як-от, Instagram, Twitter (сучасний X), Facebook, ТікТок та ін. Вони значно вплинули на використання мови в інтернет-просторі та її форми.

Комунікація в інтернеті та в соцмережах, зокрема, має низку особливостей. Вона може здійснюватись за допомогою письмового тексту, зображень, відео- та аудіофайлів, а також через поширення та лайки. Незважаючи на таку кількість засобів комунікації, найбільш поширеним є використання саме письмового тексту - 95% інформації у соціальних мережах передається саме текстово.

Слід наголосити, що у мережі лінійний текст може розгорнутися у нелінійний гіпертекст, тому гіпертекстуальність є характерною ознакою мови соціальних мереж. При цьому особливістю інтернет спілкування є використання хештегів - ключових слів або фраз, яким передує символ «#», що допомагають структурувати текстові повідомлення за темою або типом і створюють паралельну мову, де звичайна лексична одиниця здатна об'єднати тисячі людей-однодумців. Хештеги дозволяють користувачам транслювати критичний дискурс, вбудовувати інтердискурс всередину дискурсу та звертатися до реципієнтів, що не входять до числа підписників цих користувачів. Іншим засобом вираження гіпертекстуальності в соцмережі є короткі інтернет-посилання. Серед найпоширеніших мовленнєвих жанрів у дискурсі соціальних мереж розрізняють пости, сторіз, коментарі, відгуки, приватні чати

З іншого боку, мові соцмереж властива компресивність - утворення омофонних літерно-цифрові позначень, а також скорочень - різних абревіатур, (акронімів). Поява ідеограм (емодзі) - іконографічних позначок емоцій та предметів/ об'єктів, набули характеру універсального спілкування, що робить

їх більш функціональними порівняно з простими лінгвістичними знаками та обов'язковими елементами онлайн розмов, позаяк ємніше, ніж прості лексеми, передають певні емоційні концепти

Паралельно із абревіацією спостерігається тенденція до розширення лексичної парадигми: сплеск неології (ретермінологізація) та запозичення є важливою характеристикою французької мови соцмереж. Певні обмеження застосування знаків у соцмережах сприяє лінгвістичній креативності мовців-користувачів, завдяки чому з'являється чимало оригінальних вокабул та виразів, які здебільшого є оказіоналізмами - їм властива ефемерність через специфіку денотата, тому вони перебувають на периферії лексико-семантичної системи французької мови. Крім того платформи соцмереж створюють сприятливе середовище для запозичення, активізуючи при цьому питомі лексеми та засоби словотвору.

Отже, вплив соціальних мереж на французьку мову має вербальний та невербальний вектори розвитку, що потребує детального розгляду та систематизації, оскільки окреслює тенденції еволюції мови, зокрема французької, та перспективи використання її інтеграційного потенціалу в комунікативній площині.

Ключові слова: комунікація, соцмережа, хештег, вокабула, лексія, запозичення, неологізм, дискурс, компресивність, гіперекстуальність

Heiko Tetiana Mykolaivna PhD, Associate professor of the Department of Romance Philology, Educational and Scientific Institute of Philology of Taras Shevchenko National University of Kyiv, tel.: 044) 239-33-43, https://orcid.org/0009-0005-1290-4917,

SOCIAL NETWORKS IN THE COMMUNICATIVE DIMENSION OF THE FRENCH LANGUAGE: LEXICO-SEMANTIC AND DISCOURSIVE ASPECTS

Abstract. The language of social networks has developed rapidly along with the popularization of such platforms as Instagram, Twitter (modern X), Facebook, TikTok, etc. They have significantly influenced the use of language in the Internet space and its form. Communication on the Internet and social networks, in particular, has a number of features. It can be carried out using written text, images, video and audio files, as well as through sharing and likes. Despite such a number of means of communication, the most common is the use of written text - 95% of information on social networks is transmitted in text form.

It should be emphasized that in the network, linear text can develop into non-linear hypertext, so hypertextuality is a characteristic feature of the language

of social networks. At the same time, a feature of Internet communication is the use of hashtags - keywords or phrases preceded by the symbol "#", which help to structure text messages by topic or type and create a parallel language where a common lexical unit can unite thousands of like-minded people. Hashtags allow users to broadcast critical discourse, embed interdiscourse within the discourse and address recipients who are not among the subscribers of these users. Another means of expressing hypertextuality in a social network are short Internet links. Among the most common speech genres in the discourse of social networks are posts, stories, comments, reviews, private chats

On the other hand, the language of social networks is characterized by compression - the formation of homophonic alphanumeric symbols, as well as abbreviations - various abbreviations, (acronyms). The emergence of ideograms (emojis) - iconographic symbols of emotions and objects, has acquired the character of universal communication, which makes them more functional compared to simple linguistic signs and mandatory elements of online conversations, since they convey certain emotional concepts more capaciously than simple tokens.

In parallel with the abbreviation, there is a tendency to expand the lexical paradigm: a surge of neologisms (reterminologization) and borrowing is an important characteristic of the French language of social networks. Certain restrictions on the use of signs in social networks contribute to the linguistic creativity of speakers-users, due to which many original vocabulary and expressions appear, which are mostly occasionalisms - they are characterized by ephemerality due to the specificity of the denotation, therefore they are on the periphery of the lexical-semantic system of the French language. In addition, social network platforms create a favorable environment for borrowing, activating specific lexemes and means of word formation.

Therefore, the influence of social networks on the French language has verbal and non-verbal vectors of development, which requires detailed consideration and systematization, as it outlines the trends in the evolution of the language, in particular French, and the prospects for using its integration potential in the communicative plane.

Keywords: communication, social network, hashtag, vocable, lexie, borrowing, neologism, discourse, compressiveness, hyper-textuality

Постановка проблеми. За останнє десятиліття мова соціальних мереж стрімко розвивалась разом з популяризацією таких платформ як Instagram, Twitter(сучасний X) та Facebook. Вони значно вплинули на використання мови в інтернет-просторі та її форми. Так, Соціальну мережу X називають «нервовою системою планети» та «світовою редакцією

новин», адже це один з провідних сайтів для журналістів під час моніторингу новин. X містить величезний масив даних на тему суспільної комунікації та соціальної поведінки, що дає поштовх для розвитку галузей соціальних та гуманітарних досліджень.В останні роки X став одною з основних платформ для інтернет-комунікації серед політиків та державних установ. Можна вважати, що X — це соціальна мережа, що є «пунктом спостереження» за процесом виникнення дискусій у медіапросторі. Також X може виконувати функцію фільтра або ж підсилювача інформації. Останні дослідження цієї соцмережі показало, що X впливає на сприйняття користувачами як особистого, так і суспільного порядку денного незалежно від того, чи був їм раніше відомий контекст обговорюваних питань. [1]

Комунікація в інтернеті має теж низку особливостей. Вона може здійснюватись за допомогою письмового тексту, зображень, відео- та аудіофайлів, а також через поширення та лайки. Незважаючи на таку кількість засобів комунікації, найбільш поширеним є використання саме письмового тексту: так, зазначається, що під час комунікації 95% інформаці у соціальних мережах передається саме текстово [2, С.7].

Таким чином, перед науковцями постає низка питань, що потребують детального розгляду. В першу чергу, вони пов’язані з визначенням особливостей медіа комунікації та співвідношенням вербального та невербального контента. Актуальною залишається проблематика мовної еволюції, зокрема на лексико-семантичному рівні, та взаємодії, а також інтеракції мови і культури і, як наслідок, зміна мовно-культурної парадигми, поява нових реалій та формування нових концептів. Всі ці процеси спостерігаються в комунікативному просторі різними мовами, в тому числі французькою, що як будь-яка природна мова активно реагує на виклики сучасного світу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливі аспекти мовних засобів і комунікативних стратегій в соціальних мережах висвітлюються такими українськими дослідниками, як-от, І.Голубовська., Г.Антонюк, В. Гоза, О.Рейда вираження емоцій в інтернет комунікації Г Удовиченко, Г Самойленко, лексико-семантичні аспекти Т.Ніколаєва, а також іноземними науковцями Ж.Лонгі - комунікативні стратегії в коментарях Твітера. А. Ренвік Е. Мартен - лексична варіативність у соцмережах. Однак, динамічний характер комунікації у соцмережах ставить питання мовно-культурної взаємодії, мовної еволюції та дискурсивних стратегій на новий щабель, що потребує додаткової систематизації з метою визначення перспектив використання вербальних і невербальних засобів в інтернет комунікації.

Мета статті – виявлення особливостей комунікації у франкомовних соцмережах, механізмів їх впливу на французьку мову, зокрема на її

лексико-семантичну систему, визначення найбільш активних засобів і способів поповнення словника, а також окреслення основних ознак дискурсу соцмереж як вербального, так і невербального характеру

Виклад основного матеріалу. Мова соцмереж надзвичайно різноманітна та динамічна, однак можна виділити її характерні риси, На рівні **синтаксису** найбільш поширеними є прості короткі речення, досить вживані неповні та односкладні речення.Такі речення не перевантажують текст та зберігають увагу реципієнтів [3, С.125].

Також поширеним є явище **аграматизму**. Продуцент тексту свідомо відхиляється від норм синтаксису та пунктуації. Розділові знаки можуть бути відсутні, неправильно розставлені, чи навмисно надмірно використовуватися. [2, С. 8]

До того ж, у середовищі соціальних мереж стирається поняття різновидів мови. Окрім звичних **стилів та регістрів** тут смислотворчу роль відіграють також вибір шрифту, системи письма та пунктуація. Так, наприклад, в мережі існує так званий Greeklish, грецька мова записана латинською абеткою.

Серед інших особливостей мови соціальних мереж можемо виділити широке використання абревіатур, інтернет-сленгу [4, С.81], гештегів та мемів.

Мова в інтернет-спілкуванні наближена до **розмовної**, адже має такі ознаки як емоційність, експресивність, невимушеність, наявність оцінкової реакції. Найчастіше така мова не має офіційного характеру. [5, С.154-155]

У плані лексики та на комунікативному рівні мові соціальних мереж властиві:

• гіпертекстуальність. У мережі лінійний текст може розгорнутися у нелінійний гіпертекст.

• компресивний характер мовотвору. За принципом омофонії створюються буквено-цифрові позначення: ok1- aucun, pl1- plein.

• ретермінологізація. Використання вже існуючого терміна для іншої галузі, наприклад, вірус — на позначення інтернет-вірусу. [6, с. 51-52]

Серед найпоширеніших мовленнєвих жанрів у соціальних мережах розрізняють [3, С127]:

- Пости
- Сторіз
- Коментарі
- Відгуки
- Приватні чати

Так, найпоширенішою формою комунікації у мережі Х є коментарі, які поділяють на ідеологічні та продуктивні. Серед продуктивних коментарів вирізняють:

• прокоментована цитата. Начастіше коментується фраза взята в лапки.

• коментування висловлювання. Користувач не цитує дослівно, а переказує вислів іншої особи, додаючи власний коментар.

• коментар-псевдодоповнення. Користувач додає до початкового вислову псевдопродовження, що насправді є прихованим коментарем.

• поліфонічний коментар. Коментар, що містить кілька точок зору.

• полемічний коментар. Коментар, що має полемічний, критичний характер.[7, P. 4-10.]

Однак, скільки соціальні мережі дають змогу швидко поширювати контент та реагувати на нього, надаючи перевагу оперативності, інтернет-повідомлення можуть менше покладатися на перевірені джерела та нехтувати принципом об'єктивності.

Варто також зазначити, що через фізичну відсутність комунікаційного партнера комунікант може вільніше виражати свої думки та почуття.[5, С.154]. Брак комунікаційного партнера також призводить до відсутності традиційних засобів невербальної комунікації, як-от, інтонація, міміка, жести та інші. Натомість у соціальних мережах для вираження почуттів та емоцій активно використовуються емоджі та емотикони. [4, С. 81] Такі символи не можна зарахувати до певної мови, вони можуть бути використані носіями різних мов і потенційно можуть мати різне значення, хоча і є певна тенденція до використання деяких символів у конкретних регіонах, як наприклад, ^_^ більш притаманний для Східної Азії, чітких визначених меж їхнього вжитку немає. [18, P. 28]

Особливу роль в аналізі дискусій, зокрема у мережі Х, приділяють гештегам, адже вони дають змогу розміщувати дописи в тематичних гілках обговореннях. Гештеги дозволяють користувачам транслювати критичний дискурс, вбудовувати інтердискурс всередину дискурсу та звертатися до реципієнтів, що не входять до числа підписників цих користувачів. [13, с.5] Таким чином, гештеги виступають як своєрідні маркери гіпертексту.

Іншим засобом вираження гіпертекстуальності в соцмережі Х є короткі інтернет-посилання, що часто вживаються без типового «http://». Як і гештеги, посилання найчастіше стоять у кінці речення, хоча обидва засоби можуть бути і синтаксично вбудованими в речення [10, P. 6-7]. Наприклад: Sur http://t.co/lUclQleQ, des homos expliquent pourquoi ils s'opposent au #MariagepourTous. http://t.co/Qylf5nOS

Розглянемо більш детально аспекти неології та запозичення, що виявляють якнайкраще зрушення у лексико-семантичній системі французької мови.

Так, агентивний суфікс **-eur/ euse** є доволі продуктивним конкурентом англійського гомологічного суфікса **-er** при позначення осіб, які користуються певною мережею, напр. ,***Instagrammeurs, YouTubeuse, youtubeur***.

Інші приклади утворення французьких похідних від запозичених англійських основ :

англ. *to pin* > фр. ***piner*** > фр. **pineur** «користувач Pinterest» ;

англ. *Instagram* > фр. **instagramer** «користуватися інстаграмом», **instagramaniaque** «затятий користувач інстаграму»

англ. *Snapchat* > фр. **snaper** « користуватися Snapchat», **snaps** (фотографії). Також вплив англійської мови спостерігається у виразі Est-ce que vous ***Snapchat*** ? від англ. Do you *Snapchat*, де пряме запозичення власна назва *Snapchat* конверсивно перетворюється на дієслово.

Завдяки мережі Facebook словник французької мови також поповнився новими одиницями і похідними, утвореними як у морфологічний спосіб **Facebookien**, l **Facebookisation**, так і лексико-семантично **mur, *like.***

Дослідимо асиміляцію запозичення ***like*** більш детально. До середини 2016 року Facebook пропонував три способи відредагувати на контент: прокоментувати, переслати або схвалити, натиснувши на кнопку з надписом *Like* -словоформа , яка може інтерпретуватися англійською вербально або номінально. Зважаючи на функціональне призначення надпису - схвалити, висловити уподобання - у французькій мові запозичення граматично оформилось як дієслово **liker**, яке має переважне використання перед питомим **aimer** в контексті соцмедіа. Про асиміляцію цього запозичення свідчать також похідні ***likeur***, ***likeuse,*** утворені за допомогою згаданого агентивного суфікса - **eur/ euse.** У випадках номінативного використання ***like*** вказівка на його іншомовне походження залишається у вигляді лапок, але без металінгвістичної глоси, що дає підстави говорити про семантичну асиміляцію цього прямого запозичення з англійської.[11].

Але у неологічному плані мережа X (колишній Twitter)значно вирізняється поміж інших. Її називають «нервовою системою планети» та «світовою редакцією новин», адже це одна з провідних платформ для журналістів під час моніторингу новин. [12]]

Останнім часом X став одною з основних платформ для інтернет-комунікації серед політиків та державних установ. Також X може виконувати функцію фільтра або ж підсилювача інформації.[1, P. 13-14,]. Отже, недивно, що ця мережа ще в період Twitter посприяла ономастично-семантичним зрушенням у словнику французької мови та зумовила появу низки запозичень і новотворів. Розглянемо їх більш детально.

англ. *Twitter* (Твітер, власна назва мережі, засобу комунікації), *tweet* > фр. ***tweet,*** **gazouillis, retweet, minimessage /mini-message, twitt, tweett, retwit, rediffusion** « твіт, повідомлення». Попри таку словотвірну продуктивність запозичена вокабула ***tweet*** мала пріоритетне використання. Однак навіть вона виявилася ефемерною через зміну референта - з травня 2024 року соціальна мережа Twitter офіційно перейшла на домен x.com , з липня 2024 року отримала нову назву мережа X. Відтоді запозичена вокабула ***tweet*** поступилася питомій лексемі **publication**. Щоправда, Ілон Маск називав повідомлення в оновленій мережі« *un X* » , але наразі ця назва не закріпилася у лексиконі соцмереж . Так само, семантема **republication** набула нової семеми «передане повідомлення іншого користувача у соцмережі», посунувши запозичення ***retweet.*** Так, у версії X 10.0 для iOS вже внесено зміни - використання графеми X , напр. Lucas 𝕏 (@biertester) замість вокабул на позначення користувача ***tweeter***, ***retweeter*** .

Подібна ситуація спостерігається також із запозиченнями « поділитися повідомленнями в твітері» -**tweeter, twitter/ twitter, retweeter, tweetter, retwitter,** що є граматичною асиміляцією англійської вокабули за допомогою дієслівного суфікса першої групи –**er.** Денотатні зміни сприяли розширенню значення питомого дієслова **publier**, яке крім семеми *«написати статтю в інтернеті , повідомлення на форумі, в групі»* набуло також специфікації « поділитися повідомленням в соцмережі». Наприклад: Il a ***tweeté*** = il a **publié**, ***tweetez*** pour répondre =,**publiez** votre réponse ». Маск пропонує також вербалізувати літеру X, що набуває значення « публікувати повідомлення у мережі X» - Je **X** спосіб словотвору, що можна охарактеризувати як семантичне запозичення - поява нової семеми у питомої семантеми під впливом іншомовної гомогологічної лексії.

Натомість, спостерігається генералізація значення дієслова ***tweeter «*** поділитися повідомленням» у користувачів інших платформ, зокрема Weibo.

Складні ономастичні запозичення ***Twitter Blue*** , що позначає абонемент на користування соцмережею, запроваджений Ілоном Маском, та ***.TweetDeck*** на позначення особливого способу розташування та організації контенту у соцмережі, зазнали синтагматичних скорочень: як простого усічення **Blue** у першому випадку, так із використанням питомих лексикотвірних моделей для опису ономастичної зміни реалії - **X Pro** у другому випадку. В обох випадках констатуємо дію закону мовленнєвої економії, заміна лексій більш коротшими, прагматично ємними.

Звісно, що запропоновані лексичні новотвори наразі залишаються на периферії лексико-семантичної системи французької мови зі статусом оказіоналізмів та конкурують з запозиченими одиницями, які певний час

можуть домінувати. Подальшу долю обох категорій має визначити узус, зокрема, активність інтернет користувачів,їхня традиціоналістська або новаторська позиція.[13].

Щодо агентивних назв на позначення користувачів соцмережі, стара назва Twitter виявилася доволі продуктивною у словотворі: ***twitto, tweeto, tweeteur(euse), twitteur(euse), gazouilleur, twetteuse, twitero.*** Серед них знаходимо як прямі фонетично/ графічно адаптовані запозичення, як-от, англ. a *twitterer* / *tweeter* > фр. ***tweeter*** « особа , яка відправляє твіт», так і власні словотвори на базі запозичених основ із застосуванням питомих апокопних моделей, як-от, **twitto,** Частотність останньої лексії почасти зумовлена ii синтагматичною ємністю та фонетико-графічною відповідністю питомим словотвірним моделям. Зокрема, суфікс **-o** виконує дискримінативну смислорозрізнювальну роль, позначаючи ***особу, яка публікує повідомлення,*** натомість суфікс –**eur/euse** спричиняє змішування грамем - вимова [**twitœR**] - іменник «особа, яка видає твіт», дієслово «публікувати твіти» з частковою фонетичною адаптацією. Отже, це сприяло пріоритетному використанню лексій з суфіксом **-o** в усному і писемному мовленні. По-друге, у дискурсі Твітера переважає розмовний стиль (registre familier), якому властиві апокопні скорочення на **-o**, напр. **personnellement**> **perso** або з додаванням неетимологічного суфікса -o, як-от, **apéro** < **apéritif.**

Інші лексичні одиниці, що мають агентивне значення в контексті соцмереж, є прямими запозиченнями з англійської та розширили відповідну парадигму у французькій мові саме завдяки мережі Twitter, а саме: англ. a *follower* > фр. un ***follower*** « особа, яка отримує твіти, повідомлення, користувач, що слідкує за оновленнями статусу чи новинною стрічкою іншого, послідовник»; англ. *following* > фр.***following*** « група, спільнота послідовників одного користувача-автора твітів». Як бачимо обидві запозичені лексії на сучасному етапі французької мови набули нульової графічної адаптації, що почасти пояснюється специфікою функціонування зазначених одиниць [14].

Слід зауважити, що при позначенні такого послідовника у соцмережах французька калька **suiveur** поступається гіпероніму **abonné** ,що конкурує з запозиченою англійською вокабулою ***follower.*** Тоді як англіцизм ***following*** завдяки семі «об'єднання» інтегрувався із семою «множина» вокабули **abonné,** таким чином уникаючи появи двох окремих одиниць (як в англійській мові) на позначення множинності, спільноти - *followers* і *following*.

Пряме запозичення ***hashtag*** < англ. *hashtag* (*tag* «етикетка, позначка» et *hash* « решітка, дієз», яке поповнило лексикон не тільки франкомовних інтернет користувачів, можна вважати справжнім інтернаціоналізмом Цей

статус зумовлює переважне використання саме англомовної вокабули ніж її описовоперекладених французького та квебецького еквівалентів відповідно- **mot-dièse** та **mot-clic**- та скасовує варіант голоси, оскільки робить використання еквівалента **mot-dièse** контрпродуктивним.

Варто наголосити, що мова соцмереж, зокрема X, тяжіє до прямого запозичення з англійської. Крім вищезгаданих, вокабули ***tweet-clash, tweet-addict, tweet-fiction, tweet-marketing, tweet-story, tweetgate*** також зберігають форму етимона у французькій мові. Інші зазнали часткової графічної (поява акута) або морфологічної адаптації, як-от, ***tweet-série, twitter-journalisme, twittérature, tweet-commenter.***

Продуктивність запозичених одиниць на французькому ґрунті свідчить про їх часткове засвоєння лексико-семантичною системою французької мови. Так суто французькими новотворами є ***tweet-techno-reparties, tweet-moulinette. intweetable, twittesque. twitteresque,*** що вказує на семантичну інтеграцію запозичення ***tweet/ twit***tt.

Французька лексія ***twittosphère***, що є морфологічною калькою англ. *twittersphere*, використовує питому модель наукової термінології з інтерфіксом **–o**, когезивність якої посилюється гомогенним суфіксом **-o** агентивної вокабули un **twitto** та грамемою множини des **twittos,** де закінчення **-s** накладається на ініціаль форманти **sphère.** Прозорість словотвірної моделі сприяє семантичній диференціації складових та послідовно-лінійному смислотворенню у французькій мові, де **twittosphère** позначає спільноту користувачів цієї соцмережі. Тоді як в англійській мові актуалізується генеральна сема «мережа» , тобто «галузь , яка має відношення до цієї мережі». Отже, спостерігаємо зсув значення, що почасти зумовлено особливістю адаптивної моделі та гомогенністю твірних основ. Ці приклади підтверджують, що запозичені англійські вокабули адаптуються та інтегруються французькою мовою

Отже, вплив соціальних мереж на французьку мову має вербальний та невербальний вектори розвитку, а саме:

- поява хештегів ключових слів або фраз, яким передує символ «#», використовувані для структурування текстових повідомлень за темою або типом. Вони створюють паралельну мову, де звичайна лексична одиниця здатна об’єднати тисячі людей-однодумців. Наприклад, культові хештеги, які здобули лексикографічної фіксації в інтернет ресурсі #ThrowbackThursday, #FoodPorn, #Selfie

- використання скорочень в першу чергу, різних абревіатур, (акронімів), що свідчить про активність словотвірної підсистеми французької мови. Певні обмеження застосування знаків у соц мережах

сприяє лінгвістичній креативності мовців-користувачів, завдяки якій з'являється безліч акронімів та абревіатур, що поповнили словник повсякденного спілкування, як-от, ***lol*** (laughing out loud), ***mdr*** (mort de rire), ***OMG*** (Oh my God).

- поява ідеограм - емодзі. Ці іконографічні позначки емоцій та предметів/ об'єктів, набули характеру універсального спілкування, що робить їх більш функціональними порівняно з простими лінгвістичними знаками та обов'язковими елементами онлайн розмов , позаяк ємніше, ніж прості лексеми, передають певні емоційні концепти

- мовні виклики комунікації через гру, коли користувачі мають дотримуватися певних правил спілкування. Наприклад, ліпограми ("lipogramme"), що пропонують написання зв'язних текстів без використання однієї або декількох літер алфавіту. У такий спосіб розвивається і урізноманітнюється потенціал комунікації, зокрема, у ії мовно-концептуальному вимірі.

- сплеск неології. Завдяки креативності користувачів з'являється чимало оригінальних слів та виразів, які здебільшого є оказіоналізмами - їм властива ефемерність через специфіку денотата, тому вони перебувають на периферії лексико-семантичної системи французької мови. Наприклад, під час чемпіонату світу з футболу з'явився термін ***Mbappémania*** для позначення захоплення грою молодого футболіста Киліана Мбаппе (Kylian Mbappé). Інші потрапляють до загальновживаного словника, як-от, "***tweeter***", "***liker***" із позначенням звичайних практик у соцмережах..

- запозичення. Платформи соцмереж створюють сприятливе середовище для запозичення, активізуючи при цьому питомі лексеми та засоби словотвору.

Висновки. У наш час цифрових технологій соціальні мережі, які стали невід'ємним атрибутом сьогодення, значною мірою трансформували комунікацію та мови, зокрема французьку. Застосування новітніх невербальних знаків (гаштег, емодзі, емотикони) , активізація абревіації та неології на цих платформах сприяло появі нової мови, самобутньої у своїй креативності і виразності. Можна по-різному оцінювати цей феномен, але не можна заперечувати той факт, що соціальні мережі відкрили нові комунікативні можливості та збагатили способи взаємодії з французькою мовою, створюючи своєрідні передумови для оригінальної гри знаків , не тільки лінгвістичних, та концептів.

Сплеск неології та запозичення зумовили функціонування в англійській та французькій мовах лексичних одиниць, приналежних до

різних морфологічних класів, зокрема англ. ***tweet, twit, follow, hashtag,*** що разом з похідними було запозичено лексико-семантичною системою французької мови. При цьому переважають прямі запозичення , активність питомого лексичного фонду залишається порівняно низькою: **abonné, (re)publication , publier** залишаються тими французькими вокабулами, що набули семантичного розвитку та конкурують із англіцизмами. Таким чином, вокабуляр соцмереж більш однорідний у французькій мові, ніж в англійській, оскільки включає більше різнопланових морфологічних одиниць із запозиченими основними. Також слід зауважити, що хоча лексика соцмереж і медіа в основному запозичена з англійської мови, проте автохтонна лексія **twitto**, відсутня в англійській, є функціональним елементом лексико-семантичної системи французької мови.

Література:

1. Maggie Mengqing Zhang, Yee Man Margaret Ng. TrendingNow: How Twitter Trends Impact Social and Personal Agendas?//International Journal of Communication. University of Illinois at Urbana-Champaign, US, Vol.17(2023). P. 13-14.

2. Рейда О.А.Основні мовні ознаки спілкування у соціальних мережах.// Мова, література і культура: актуальні питання взаємодії: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції: м. Львів, 8–9 жовтня 2021 р. – Львів : ГО «Наукова : філологічна організація «ЛОГОС», 2021. – С. 6-9.

3. Сікорська В., Нєнов І., Ногай В., Дідур Л. Мовний дискурс у соціальних мережах, аналіз мовних засобів і комунікативних стратегій в онлайн середовищі// Причорноморські філологічні студії . N 5 , 2024. С. 123-128.

4. Антонюк Г. М., Гоза В. С. Інтернет мовлення та соціальні медіа: аналіз використання мовних засобів у коментарях користувачів на форумах та у соціальних мережах // Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія». Острог : Вид-во НаУОА, 2023. Вип. 19(87). С. 79–82.

5. Udovichenko H.M., Samoilenko H.A. Certain language means of emotions expression in superior internet communication/ / Академічні студії. Серія «Гуманітарні науки», Вип. 3, 2021. С153-159.

6. Голубовська І. О. Мова соціальних мереж як новітній лінгвістичний феномен// Мовні і концептуальні картини світу. 2015. Вип 55. С. 49-56.

7. Longhi J. Les usages stratégiques du commentaire sur Twitter comme contributions aux processus d'idéologisation// Repères-Dorif: autour du français: langues, cultures et plurilinguisme, 2020, Corpus, réseaux sociaux, analyse du discours, 22. P 4-10.

8. Page R, David Barton, Carmen Lee, Johann Wolfgang Unger, Michele Zappavigna. Researching language and social media: a student guide / Description: Second edition. | Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge, 2022. 194 p.

9. Vicari S. La polémique des signaux faibles de radicalisation dans Youtube, Facebook, Twitter et la presse en ligne : une analyse contrastive des corpus . 2020. 10 p.

10. Vidak M., Jackiewicz A. Les outils multimodaux de Twitter comme moyens d'expression des émotions et des prises de position// Cahiers de praxématique [En ligne], 66 | 2016, mis en ligne le 01 janvier 2016, consulté le 08 septembre 2020. URL : http://journals.openedition.org/praxematique/ 4247].

11. Renwick A.Les mots des réseaux sociaux. Christine Jacquet-Pfau; Andrzej Napieralski; Jean-François Sablayrolles. Emprunts néologiques et équivalents autochtones : études interlangues,, Presses Universitaires de Łódź, 2018, P.73-87.

12. Burgess J., Nancy K. Baym. Twitter : a biography / New York : New York University Press, 2020.. 144 p

13. Martin E. La variation lexicale en français : le cas des réseaux sociaux recourant essentiellement à un lexique anglais // Archipélies [En ligne], 8, 2019, mis en ligne le 15 décembre 2019, URL : http://journals.openedition.org/archipelies/599

14. Ніколаєва Т.М. Лексико-семантичні аспекти мови соціальних мереж Закарпатські філологічні студії. Випуск 9. Том 2 .2019. С.96-101.

References:

1. Mengqing Zhang M., Yee Man Margaret Ng. (2023).TrendingNow: How Twitter Trends Impact Social and Personal Agendas?//International Journal of Communication. University of Illinois at Urbana-Champaign, US, Vol.17. P. 13-14.

2. Rejda O.A. (2021). Osnovni movni oznaky spilkuvannia u sotsialnykh merezhakh [The main linguistic features of communication on social networks].*Mova, literatura I kultura:aktualni pytannia vzaiemodii - Language, literature and culture: actual questions of interaction:* Proceedings of International Scientific Pratical Conference, (p. 6-9), Lviv:GO «Naukova filolohichna orhanizatsiia «LOHOS» [in Ukrainian].

3. Sikorska V., Nenov I, Nogai V, Didur L. (2024).Mov hi dyskurs u sotsialnykh merezhakh, analiz movnykh zasobiv i komunikatyvnykh stratehii v onlain seredovyshi [Language discourse in social networks, analysis o linguistic means and communication strategies in the online environment]. *Prychernomorski filolohichni studii - Black Sea philological studie*s, 5, 123-128 [in Ukrainian].

4. Antonyuk H.M., Hoza V.S. (2023).Internet movlennia ta sotsialni media: analiz vykorystannia movnykh zasobiv u komentariakh korystuvachiv na forumakh ta sotsialnykh merezhakh [Internet discourse and social media: analysis of language usage in user comments on forums and social networks]. *Naukovi zapysky natsionalnoho universitetu "Ostrozka akademiia": seriia "Filolohia" - Scientific papers of National University Ostroh Academy: series "Philology"*, (Vol. 19(87), (pp. 79–82.), Ostroh : Vyd-vo NaUOA [in Ukrainian].

5. Udovichenko H.M., Samoilenko H.A. (2021). Certain language means of emotions expression in superior internet communication. *Akademichni studii: seriia "Humanitarni nauki" - Academic studies: series "Humanitarian sciences"*, 3, 153-159, [in English].

6. Golubovska I. O. (2015). Mova sotsialnykh merezh iak novitnii lingvistychnyi fenomen [Language of social networks as the newest linguistic phenomenon]. *Movni I kontseptualni kartyny svitu - Linguistic and Conceptual Views of the World*, 55, 49-56, [in Ukrainian].

7. Longhi J. (2020). Les usages stratégiques du commentaire sur Twitter comme contributions aux processus d'idéologisation [Strategic uses of commentary on Twitter as contributions to ideologisation processes]. *Repères-Dorif: autour du français: langues, cultures et plurilinguisme,, Corpus, réseaux sociaux, analyse du discours*,. 22, 4-10. [in French].

8. Page R, David Barton, Carmen Lee, Johann Wolfgang Unger, Michele Zappavigna. (2022). *Researching language and social media: a student guide* / Description: Second edition.| Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge.194 p.

9. Vicari S. (2020). La polémique des signaux faibles de radicalisation dans Youtube, Facebook, Twitter et la presse en ligne : une analyse contrastive des corpus [The polemic of "weak signals of radicalisation" in Youtube, Facebook, Twitter and the online press: a contrastive corpus analysis]. *Repères-Dorif: autour du français: langues, cultures et plurilinguisme,, Corpus, réseaux sociaux, analyse du discours*,. 22, 10 p. [in French].

10. Vidak M., Jackiewicz A. (2016) Les outils multimodaux de Twitter comme moyens d'expression des émotions et des prises de position [Twitter's multimodal tools as a means of expressing emotions and points of view]. *Cahiers de praxématique - Praxematic Papers* [En ligne], 66 | Retrieved from : http://journals.openedition.org/praxematique/ 4247].[in French]

11. Renwick A .(2018). Les mots des réseaux sociaux [Social Networking Words]. *Emprunts néologiques et équivalents autochtones : études interlangues - Neological loanwords and their native equivalents: studies between languages.* Christine Jacquet-Pfau (Ed.); Andrzej Napieralski (Ed.); Jean-François Sablayrolles(Ed.). Presses Universitaires de Łódź, P.73-87[in French]

12. Burgess J., Nancy K. Baym. (2020). *Twitter : a biography*. New York : New York University Press.

13. Martin E. (2019). La variation lexicale en français : le cas des réseaux sociaux recourant essentiellement à un lexique anglais [Lexical variation of French: the case of social networks using mainly an English lexicon]. *Archipélies* [En ligne], 8 Retrieved from |: http://journals.openedition.org/archipelies/599 [in French].

14. Hikolaieva T.M. (2019). Leksyko-semantychni aspekty movy sotsialnykh merezh [Lexico-semantic aspects of the social networks language]. Zakarpatsky filolohichni studii - Transcarpathian philological studies, 9 (Vol. 2) , 96-101[in Ukrainian].

УДК 81’42:316.774(510)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-371-380

Гладченко Алла Миколаївна кандидат філологічних наук, доцент, доцент, Національна академія Служби безпеки України, м. Київ, тел.: (098) 027-57-72, https//orcid.org/ 0000-0002-5906-0038

МОВНИЙ ВПЛИВ У МЕДІАПРОСТОРІ

Анотація. У статті досліджено особливості застосування мовних стратегій впливу в медіапросторі. Для дослідження було обрано китайські медіа, оскільки вони мають ознаки використання інструментів державного контролю над інформаційним полем та формуванням суспільної думки. Актуальність теми зумовлена зростаючим значенням мовного чинника у процесах формування громадської свідомості в умовах цифрової трансформації засобів масової комунікації. У роботі проаналізовано, як за допомогою різноманітних лексико-семантичних та дискурсивних прийомів китайські ЗМІ вибудовують світоглядний горизонт реципієнтів.

Зокрема, виділено основні мовні прийоми, що включають евфемізацію негативних явищ, позитивне фреймування, апеляцію до традиційних китайських цінностей (гармонія, єдність, патріотизм), інтертекстуальне звернення до класичної філософії, створення образу зовнішнього ворога, використання емоційно маркованої лексики та риторичних запитань. Значну увагу приділено ролі емоційного впливу як інструменту психологічного залучення аудиторії до підтримки державної політики, а також мови загроз і героїзації, що активно використовуються для створення наративів протистояння та національного тріумфу.

Окрему увагу присвячено функціонуванню соціальних мереж та мовного впливу, який здійснюється за їх посередництвом. Незважаючи на динаміку цифрової комунікації, різні китайські платформи слугують не лише простором для громадського діалогу, але й потужним механізмом відтворення офіційного дискурсу через цензуру та вплив при адмініструванні. Ці чинники свідчать про наявність комунікативного простору, в якому мова стратегічно може використовуватися як засіб впливу, обмеження свободи вираження думок та альтернативних поглядів і просування ідеологічного консенсусу.

Запропонований аналіз дозволяє краще зрозуміти мовну реалізацію впливу ЗМІ на суспільство, що має важливе значення для загального розуміння механізмів комунікації. Перспективи подальших досліджень

вбачаються у вивченні динаміки еволюції мовного впливу в умовах розвитку цифрових медіа, а також компаративний аналіз маніпулятивних стратегій в демократичних системах.

Ключові слова: мовний вплив, політичний дискурс, емоційна лексика, китайський медіапростір, соціальні мережі.

Gladchenko Alla Mykolaivna PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor, National Academy of the Security Service of Ukraine, Kyiv, tel.: (098) 027-57-72, https//orcid.org/ 0000-0002-5906-0038

LANGUAGE INFLUENCE IN THE MEDIA SPACE

Abstract. The article examines the peculiarities of using language strategies of influence in the media space. The Chinese media were chosen for the study because they show signs of using the tools of state control over the information field and the formation of public opinion. The relevance of the topic is due to the growing importance of the language factor in the processes of shaping public opinion in the context of the digital transformation of the media. The paper analyses how the Chinese media build the worldview horizon of the recipients with the help of various lexical, semantic and discursive techniques.

In particular, the main linguistic techniques are highlighted, including euphemism of negative phenomena, positive framing, appeal to traditional Chinese values (harmony, unity, patriotism), intertextual reference to classical philosophy, creation of an image of an external enemy, use of emotionally marked vocabulary and rhetorical questions. Considerable attention is paid to the role of emotional influence as a tool for psychologically engaging the audience in supporting state policy, as well as the language of threats and heroisation, which are actively used to create narratives of confrontation and national triumph.

Special attention is paid to the functioning of social networks and the language influence that is exercised through them. Despite the dynamics of digital communication, various Chinese platforms serve not only as a space for public dialogue, but also as a powerful mechanism for reproducing official discourse through censorship and influence in administration. These factors indicate the existence of a communicative space in which language can be strategically used as a means of influence, limiting freedom of expression and alternative views, and promoting ideological consensus.

The proposed analysis allows for a better understanding of the linguistic realisation of the media's influence on society, which is important for a general understanding of communication mechanisms. Prospects for further research are seen in the study of the dynamics of the evolution of language influence in the

context of the development of digital media, as well as a comparative analysis of manipulative strategies in democratic systems.

Keywords: language influence, political discourse, emotional vocabulary, Chinese media space, social networks.

Постановка проблеми. У сучасному світі медіа слугують не лише каналами передачі інформації, але й інструментами впливу на масову свідомість, політичні переконання й поведінку громадян [1]. У контексті глобалізації, де інформаційні потоки стають дедалі щільнішими, вивчення специфіки мовного впливу в окремих національних медіапросторах набуває особливого значення. Прикладом системи, де засоби масової інформації перебувають під контролем держави й водночас адаптуються до викликів цифрової доби може бути китайський медіапростір, який поєднує традиційні культурні цінності із сучасними методами мовного впливу.

Актуальність дослідження полягає у необхідності глибшого розуміння специфіки функціонування інформаційного простору, механізмів мовного впливу, зокрема у китайських ЗМІ та соціальних мережах, а також для виявлення особливостей конструювання соціальної реальності в умовах державного контролю медійного простору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика мовного впливу у медіа широко висвітлюється у західній лінгвістиці та соціології в працях таких науковців, як Т. ван Дейк [4], Н. Ферклаф [6], а також тих, де розглядають теоретичні аспекти дискурсивної маніпуляції [7]. Окремі дослідження присвячені аналізу китайського політичного дискурсу (Тань Хайлун, Ху Яюнь та У Нан), однак системного аналізу мовних стратегій впливу у медіа в контексті китайської соціокультурної специфіки бракує. Особливо недостатньо розглянуті особливості комунікативних тактик та їхня роль у формуванні суспільної думки.

Мета статті полягає у виявленні особливостей використання мовного впливу у китайському медіапросторі через аналіз комунікативних технологій, лексико-семантичних засобів та дискурсивних прийомів.

Виклад основного матеріалу. Китайський медіапростір є унікальним прикладом поєднання централізованого інформаційного контролю та комерційної конкуренції серед медіа. Мовна політика китайських ЗМІ спрямована на формування позитивного іміджу державної влади й консолідацію суспільства навколо ідеї гармонії та стабільності. З цією метою в китайському медіапросторі присутнє використання мовного впливу та маніпулювання.

Потужним інструментом реалізації стратегічних інформаційних кампаній держави у цифрову епоху стали також соціальні мережі Китаю. У

сучасному китайському медіапросторі вони є не лише засобом обміну інформацією, а й відіграють ключову роль у трансляції та підтримці державної політики серед широких верств населення. При цьому попри зростання інтерактивності та появу нових платформ, таких як Weibo, WeChat, Douyin (китайський аналог TikTok), інформаційне середовище Китаю залишається жорстко контрольованим державою.

Державні органи використовують спеціальні акаунти у соціальних мережах для інформування населення, оперативного реагування на кризи та формування позитивного іміджу політичного керівництва. Наприклад, акаунти таких офіційних структур, як People's Daily Online чи Центрального телебачення Китаю (CCTV), мають мільйони підписників і регулярно публікують контент, що відповідає актуальним політичним пріоритетам.

Особливу увагу держава приділяє використанню соціальних мереж для швидкого реагування на кризові події. Так, наприклад, під час пандемії COVID-19 у 2020 році соціальні платформи стали основними каналами розповсюдження урядових повідомлень, інструкцій та роз'яснень, водночас активно блокуючи поширення альтернативних версій подій. За допомогою хештегів, флешмобів і візуального контенту державні органи створювали атмосферу солідарності й колективної відповідальності.

Варто зазначити, що однією з технологій впливу на масову свідомість є організоване використання "керованих" користувачів, відомих як "кіберволонтери" або "партійні коментатори", які поширюють позитивні коментарі на підтримку політики уряду та дискредитують критичні висловлювання. Цей механізм сприяє створенню видимості "народної підтримки" та формує бажані наративи у суспільній свідомості.

Відповідно до особливостей китайської політичної системи, яка поєднує авторитарний контроль із модернізаційними тенденціями, соціальні мережі водночас функціонують як майданчик для суспільної активності та механізм державної пропаганди.

З-поміж векторів використання соціальних мереж у Китаї для цілей пропаганди можемо виділити, на нашу думку, найважливіші, серед яких, зокрема інституціоналізація офіційного контенту. Відомо, що основні державні структури та партійні органи створюють офіційні акаунти у найпопулярніших соціальних мережах, таких як WeChat, Weibo, Douyin. Їхній контент спрямований на популяризацію політичних кампаній, як, наприклад, "Китайська мрія", висвітлення досягнень Комуністичної партії Китаю, інформування про державні ініціативи та мобілізацію громадян до участі у важливих суспільних процесах.

Важливим вектором пропаганди є також використання нових популярних форматів комунікації [8]. Політичний контент активно адаптують

під формати, властиві для соціальних медіа. Це можуть бути короткі відео, меми, інфографіка, інтерактивні пости. Так, наприклад, відеоролики тривалістю 15–30 секунд із гаслами патріотизму або кліпи про досягнення країни набирають мільйони переглядів у популярній соціальній мережі Douyin.

З метою поширення патріотичного контенту ефективними є інформаційні кампанії, до яких залучають лідерів громадської думки, зокрема залучаються відомі блогери, інфлюенсери та навіть звичайні громадяни із великою аудиторією. Часто така діяльність заохочується, що забезпечує органічніше поширення офіційних наративів.

Державні кампанії також часто пропонують користувачам брати участь у флешмобах, онлайн-опитуваннях або конкурсах із патріотичної тематики, наприклад: створити відео про "мою любов до Батьківщини" чи поділитися історіями "маленьких героїв". Це створює ілюзію активної підтримки урядових ініціатив.

На думку дослідників в китайських соціальних мережах присутня цензура і керування видимістю контенту. За допомогою розвиненої системи цензури влада не лише видаляє "небажаний" контент, але й просуває "позитивний" або штучно створює тренди через скоординовані кампанії публікацій.

При цьому виявлено, що використовується практика організованої публікації великої кількості позитивних коментарів під повідомленнями на державні теми, створюючи враження широкої суспільної підтримки, тобто імітація так би мовити "громадського консенсусу".

Крім цього багато китайських платформ мають спеціальні сторінки або функціонал для боротьби з так званими "чутками", де офіційні джерела спростовують інформацію, що не відповідає офіційній позиції уряду. Ці механізми підсилюють державний контроль за наративами, що поширюються в суспільстві.

З метою пропаганди патріотизму та популяризації влади вдаються до інтеграції ігрових елементів як системи мотивації для залучення широкого кола молоді. Через елементи гейміфікації у додатках (наприклад, додаток "Вивчай Сі Цзіньпіна - зміцнюй країну") заохочується щоденне споживання пропонованого контенту, виконання завдань, перегляд патріотичних відео заради балів і нагород.

Вплив таких практик на суспільство є комплексним. Завдяки ним:

- формується високий рівень довіри до офіційних ЗМІ серед населення;

- зменшується критичне мислення через домінування єдиної інформаційної рамки;

- ускладнюється доступ до альтернативних поглядів, що обмежує плюралізм у суспільній дискусії.

Таким чином соціальні мережі не просто віддзеркалюють громадські настрої, а стають активним полем інформаційних битв за контроль над інтерпретацією реальності [3].

У китайських соціальних мережах (зокрема, WeChat, Weibo, Douyin) державна пропаганда використовує особливі мовні стратегії, що адаптуються до динамічного характеру цифрової комунікації та орієнтуються на емоційне залучення аудиторії.

Такими мовними стратегіями є:

Спрощення засобів вираження та використання гасел. Так, наприклад, офіційні меседжі часто стискаються до коротких, чітких фраз, які легко запам'ятовуються й поширюються, зокрема: "Будуємо китайську мрію разом!", "Любов до батьківщини – в серці кожного!". Така форма викладу сприяє їхньому поширенню в Інтернеті.

Використання позитивних наративів. У китайських соцмережах особлива увага приділяється створенню "позитивного енергетичного поля". Це поняття передбачає акцент на історіях успіху, національному прогресі, моральних прикладах для наслідування. Матеріали, які підтримують такий наратив, просуваються алгоритмами платформ значно активніше.

Використання алюзій. У повідомленнях активно використовуються добре відомі усім образи, мовно-культурні коди, алюзії на класичну китайську культуру, як, наприклад, вислови із творів Конфуція, а також стародавні прислів'я. Наприклад: "Держава стоїть міцно, якщо народ єдиний". Такі елементи посилюють легітимність ідей, вплітаючи їх у контекст традиційних цінностей. Таким чином, мова китайських соціальних мереж у державному дискурсі поєднує стародавні культурні коди з сучасними техніками цифрової комунікації, сприяючи глибшому й емоційно насиченішому впливу на масову свідомість.

Вербальне втілення опозиції «свої / чужі». У пропагандистських повідомленнях чітко артикулюється розподіл на "нас" (патріотичний китайський народ) та "їх" (іноземних критиків, західні держави). При цьому застосовується стратегія дегуманізації опонентів шляхом приписування їм негативних характеристик ("заздрісні", "лицемірні", "зловмисні").

Емоційна драматизація через мовні та візуальні засоби. Часте використання гасел із закликами, емоційних заголовків, ефектних фотографій та відео привертає увагу читачів / глядачів та створює емоційно насичений інформаційний простір, в якому раціональна оцінка подій поступається чуттєвому переживанню [9].

Відомо також, що соціальні мережі в Китаї використовують автоматизовані системи модерації. Завдяки взаємодії зі штучним інтелектом

штучно збільшують популярність офіційних постів: їм забезпечують вищі позиції у стрічках новин, натомість знижують видимість контенту, що не відповідає офіційній політиці уряду, або його взагалі видаляють. Вважається, що алгоритми розроблені таким чином, щоб надавати пріоритет новинам та постам, які відповідають державним цінностям, зокрема темам економічного розвитку, патріотизму, технологічних досягнень.

Таким чином, китайські соціальні мережі виконують роль гібридного механізму: з одного боку, створюють ілюзію відкритої комунікації та плюралізму думок, а з іншого - ефективно транслюють офіційні наративи, обмежуючи поширення альтернативних точок зору. У результаті, соціальні медіа у Китаї є невід'ємною складовою державної стратегії формування та контролю громадської думки у цифрову епоху.

Аналіз мовного впливу дає змогу виділити кілька прийомів, серед яких: евфемізація, метод позитивного фреймінгу, апеляція до традиційних цінностей, створення образу зовнішнього ворога, використання емоційно забарвленої мови, інтертекстуальності, риторичних питань та гіпотетичних конструкцій.

Одним з прийомів мовного впливу у китайських ЗМІ є використання евфемізмів для пом'якшення негативної інформації або приховання небажаних фактів. Наприклад, під час висвітлення соціальних протестів замість прямого позначення «протест» вживаються нейтральні або позитивно марковані конструкції на кшталт «масова громадська активність» [6].

Під час висвітлення економічних негараздів застосовують вирази на кшталт "економічна реструктуризація" замість слова "криза".

Іншою важливою особливістю є часте використання метафоричних моделей, які апелюють до традиційних цінностей: гармонії, стабільності та національної єдності, патріотизму. Такі мовні засоби є постійними елементами дискурсу, створюють позитивний образ державної влади та делегітимізують альтернативні точки зору.

Китайські медіа активно використовують також техніку фреймінгу, тобто висвітлення реальності через добір певних тем та аспектів чи інтерпретації подій у позитивному світлі, навіть якщо вони мають потенційно негативні наслідки. Наприклад, при висвітленні економічних успіхів увага акцентується на досягненнях Китаю на міжнародній арені, тоді як негативні аспекти, пов'язані з внутрішніми проблемами, маргіналізуються або інтерпретуються через концепт «тимчасових труднощів» [5], як, наприклад, ситуація із закриттям заводів пояснюється потребою "покращення екологічної ситуації".

Варто зазначити, що ключову роль у маніпулюванні громадською думкою відіграє мова емоційного впливу (використання експресивної

лексики) та риторичні запитання, які підштовхують аудиторію до певних висновків без прямої аргументації [2].

У китайських медіатекстах емоційно забарвлена лексика використовується для підсилення впливу на аудиторію: вживаються слова із семантикою героїзму ("велика боротьба", "героїчний народ"), жертовності ("відданість батьківщині"), небезпеки ("загроза стабільності") та тріумфу ("історична перемога"). За допомогою емоційного навантаження інформаційні повідомлення можуть набувати також характеру заклику до дії.

У матеріалах, присвячених досягненням Китаю, часто вживаються емоційно заряджені формули: "великий національний ренесанс", "непохитна віра" або "незламний дух". Так, наприклад, в повідомленнях у ЗМІ про відкриття мосту через затоку Чжухай-Макао подію висвітлювали як "чудо людської праці", наголошуючи на національній гордості та здатності до великих звершень.

У ситуаціях кризового характеру, наприклад, під час пандемії COVID-19, активно використовували заклики до єдності: "єдина боротьба", "разом подолаємо труднощі", що посилювало емоційний вплив через апеляцію до солідарності та колективної відповідальності.

У соціальних мережах мова емоційного впливу виявляється через використання надихаючих гасел. Так, наприклад, під час кампанії проти поширення COVID-19 популярними стали повідомлення на кшталт "Вухань, тримайся!" та "Вперед, Китай!", які супроводжувалися емпатичними повідомленнями, фотографіями медиків-героїв та історіями самопожертви. У дописах часто повторюються фрази на кшталт "Ми разом", "Ми не здамося" для створення емоційного єднання користувачів навколо спільної мети.

В повідомленнях можна помітити спроби персоніфікації держави. В таких випадках Китай описується як "мати", яку потрібно "захищати" і "підтримувати". Це викликає глибинну емоційну відповідь, апелюючи до базових почуттів лояльності та любові.

Таким чином, соціальні мережі у Китаї стають не просто каналами комунікації, а повноцінними інструментами мобілізації емоційної підтримки державної політики за допомогою високоефективних мовних і візуальних стратегій.

Окрім лексичних засобів, активно використовуються синтаксичні прийоми, такі як анафора (повторення ключових фраз) та риторичні питання, що створюють ефект залучення читача до спільної справи. У медіатекстах, наприклад, широко застосовуються запитання на кшталт: "Хіба ми не повинні захищати свою країну?", які без прямого нав'язування спонукають аудиторію до підтримки потрібної думки, а використання при

цьому цитат класичних творів китайської філософії (наприклад, Конфуція) надає дискурсу авторитетності та культурної легітимації.

Однією з ключових у китайських медіа є стратегія створення образу зовнішнього ворога. Зовнішні загрози та виклики часто репрезентуються як спроби інших країн підірвати внутрішню стабільність або зашкодити національному розвитку. Західні держави зображуються у ролі опонентів, які "не розуміють специфіки китайського шляху" або "намагаються втрутитися у внутрішні справи Китаю". Використання такої риторики дозволяє консолідувати громадську думку навколо влади, посилюючи почуття національної ідентичності та гордості. Часто застосовуються метафори протистояння, наприклад: "ми вистоїмо перед вітрами ворожнечі".

Яскравим прикладом створення образу зовнішнього ворога є висвітлення теми торговельної війни між США та Китаєм. У матеріалах видань «Женьмінь жибао» та «Ґлобал Таймс», наприклад, вживалися метафори агресії, такі як "економічний натиск" або "торговельна агресія". Такі висловлювання сприяли формуванню у свідомості громадян уявлення про зовнішню загрозу, що потребує згуртування та єдиного національного фронту.

У соціальних мережах стратегія створення образу зовнішнього ворога набуває особливої виразності через оперативне поширення коротких меседжів, мемів та відеоматеріалів. Зокрема, під час загострення торговельних відносин із США у 2018–2019 роках поширювалися повідомлення на кшталт "Не боїмося торговельної війни" та "Китай не залякаєш", що супроводжувалися закликами до патріотизму та демонстрацією економічної стійкості країни.

Візуальні матеріали часто зображали Китай у вигляді могутнього дракона, що протистоїть агресивно змальованому образу США. Така символіка сприяє формуванню емоційної ангажованості користувачів та чіткого розподілу на "своїх" і "чужих".

Висновки. У сучасному глобалізованому світі медіа виконують не лише інформаційну функцію, а й стають інструментом впливу на масову свідомість, формуючи політичні, економічні й соціальні уявлення населення. Китайський медіапростір демонструє зразок цілеспрямованого й методично організованого використання мовного впливу для формування суспільної думки, підтримки державної політики й національної ідентичності. Маніпулятивні стратегії базуються на поєднанні традиційних культурних концептів, сучасних технологій цензури та високоефективних комунікативних прийомів. Зазначені у дослідженні стратегії свідчать про високий рівень інтеграції мовного впливу у китайські ЗМІ, що вказує на системність явища, а не випадкові прояви.

Значну роль у поширенні інформаційного впливу та мобілізації громадської думки відіграють також соціальні мережі. Хоча вони дають

певний простір для свободи висловлювань, механізми цензури та автоматизованого модераційного впливу істотно обмежують вільну комунікацію користувачів.

Перспективним напрямом подальших досліджень вбачаємо вивчення динаміки еволюції мовного впливу в умовах розвитку цифрових медіа, а також компаративний аналіз маніпулятивних стратегій в демократичних системах.

Література:

1. Коваленко А., Марченко Т. Мовні засоби реалізації маніпулятивного впливу в сучасних англомовних ЗМІ. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія. 2019 № 38. Т. 1. С. 214–218.

2. Перхач Р., Смирнова А. Мовні засоби маніпуляції в пресі: контент-аналіз. «Молодий вчений». 2019. № 10 (74). С. 186–189.

3. Чік Л. Засоби мовного маніпулювання у сучасних ЗМІ. Літературний процес: методологія, імена, тенденції. Філологічні науки. 2015. № 5. С. 121–123.

4. Dijk Teun A. van. Discourse and power. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, 2008.

5. Entman R. M. Framing: Toward Clarification of A Fractured Paradigm, 2018.

6. Fairclough N. Language and Power. New York : Longman, 1996.

7. Herman E. S. Manufacturing Consent: The Political Economy of the Mass Media (2nd ed.) New York: Pantheon Books, 2002.

8. Howard Ph. N., Woolley S. Algorithms, bots, and political communication in the US: The challenge of automated political communication for election law and administration, 2016.

9. Sun J. Media Consciousness. Abi Box Englisch. The media in the post-truth era (SAB). Hannover : Brinkmann, Meyhöfer, 2019.

References

1. Kovalenko A., Marchenko T. (2019) Movni zasoby realizatsii manipuliatyvnoho vplyvu v suchasnykh anhlomovnykh ZMI. [Linguistic means of realisation of manipulative influence in modern English-language media]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Ser.: Filolohiia.* № 38. T. 1. S. 214–218. [in Ukrainian].

2. Perkhach R., Smyrnova A. (2019) Movni zasoby manipuliatsii v presi: kontent-analiz. [Linguistic means of manipulation in the press: content analysis]. *Molodyi vchenyi*. № 10 (74). S. 186–189. [in Ukrainian].

3. Chik L. (2015) Zasoby movnoho manipuliuvannia u suchasnykh ZMI. [Means of linguistic manipulation in modern media]. *Literaturnyi protses: metodolohiia, imena, tendentsii. Filolohichni nauky.* № 5. S. 121–123. [in Ukrainian].

4. Dijk Teun A. van. (2008) Discourse and power. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.

5. Entman R. M. (2018) Framing: Toward Clarification of A Fractured Paradigm.

6. Fairclough N. (1996) Language and Power. New York : Longman.

7. Herman E. S. (2002) Manufacturing Consent: The Political Economy of the Mass Media (2nd ed.) New York: Pantheon Books.

8. Howard Ph. N., Woolley S. (2016) Algorithms, bots, and political communication in the US: The challenge of automated political communication for election law and administration.

9. Sun J. (2019) Media Consciousness. Abi Box Englisch. The media in the post-truth era (SAB). Hannover : Brinkmann, Meyhöfer.

УДК 811.161.2’243:378.147

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-381-392

Горда Оксана Михайлівна кандидат філологічних наук, старший науковий співробітник Міжнародного інституту освіти, культури та зв’язків з діаспорою, Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, тел.: (032) 258-01-51, http://orcid.org/0000-0001-8120-9591

Трумко Оксана Михайлівна, кандидат філологічних наук, науковий співробітник Міжнародного інституту освіти, культури та зв’язків з діаспорою, Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, тел.: (032) 258-01-51, http://orcid.org/0000-0003-3816-6164

ПРОБЛЕМИ СЕРТИФІКАЦІЇ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ ДЛЯ ДІТЕЙ: СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ

Анотація. У статті досліджено актуальні питання сертифікації української мови як іноземної (УМІ) для дітей шкільного віку. Здійснено аналіз сучасного стану проблеми та окреслено перспективи її вирішення. Описано етапи запровадження Стандарту державної мови «Українська мова як іноземна. Рівні загального володіння A1 – C2» і затвердження Порядку проведення іспитів на рівень володіння державною мовою, дія якого поширюється на осіб, які мають намір набути громадянство України.

Автори зазначають, що попри зростання інтересу до української мови серед представників діаспори та іноземців, досі відсутня система сертифікації знань дітей з цього предмету, яку б визнавали у світі.

Особливу увагу приділено ролі суботніх і недільних шкіл, які відіграють важливу функцію у збереженні національної ідентичності українських дітей за кордоном, але водночас не забезпечують офіційного підтвердження рівня володіння мовою.

З’ясовано, в освітніх системах яких держав світу започатковано вивчення української мови як другої іноземної. Розглянуто досвід інших країн у сфері мовної сертифікації, зокрема на прикладах французької, англійської та польської мов. Автори підкреслюють, що запровадження стандартизованого іспиту з УМІ для дітей сприятиме не лише мотивації учнів вивчати українську мову, а й підвищенню статусу цієї мови на міжнародній арені. Важливо запровадити сертифікацію і з огляду на те, що через повномасштабне вторгнення російської федерації в Україну багато дітей вимушено проживають за кордоном і втрачають можливість вивчати

рідну мову. Зроблено висновки про необхідність розробки міжнародної сертифікації з УМІ для осіб шкільного віку, що забезпечить конкурентоспроможність української мови та культури у світі, а також сприятиме її популяризації серед дітей-білінгвів і представників діаспори.

Ключові слова: українська мова як іноземна, Державний стандарт з української мови як іноземної, сертифікація знань дітей з української мови як іноземної.

Horda Oksana Mykhailivna Candidate of Philological Sciences, Senior Research Fellow at the International Institute of Education, Culture and Diaspora Relations, Lviv Polytechnic National University, Lviv, tel.: (032) 258-01-51, http://orcid.org/0000-0001-8120-9591

Trumko Oksana Mykhailivna Candidate of Philological Sciences, Research Fellow at the International Institute of Education, Culture and Diaspora Relations, Lviv Polytechnic National University, Lviv, tel.: (032) 258-01-51, http://orcid.org/0000-0003-3816-6164

PROBLEMS OF CERTIFICATION IN UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FOR CHILDREN: STATE AND PROSPECTS

Abstract. The article explores current issues related to the certification of Ukrainian as a foreign language (UFL) for children. The author analyzes the current state of the problem and outlines prospects for its resolution. The article also discusses the stages of implementing the State language standard "*Ukrainian as a foreign language. Levels of general proficiency A1–C2*", as well as the approval of the procedure for conducting examinations to assess proficiency in the state language, which applies to individuals seeking to acquire Ukrainian citizenship.

The authors emphasize that, despite the growing interest in the Ukrainian language among members of the diaspora and foreign nationals, there is still no internationally recognized system for certifying children's proficiency in this subject.

Particular attention is given to the role of Saturday and Sunday schools, which play an important role in preserving the national identity of Ukrainian children abroad, yet do not provide official certification of language proficiency.

The author investigates which educational systems around the world have introduced Ukrainian as a second foreign language. The experience of other countries in the field of language certification is also examined, particularly using

the examples of French, English, and Polish. The authors emphasize that the introduction of a standardized exam in Ukrainian for children would not only motivate students to learn the language, but also elevate its status on the international stage. It is particularly important to implement certification now, given that due to the full-scale invasion of Ukraine by the russian federation, many children have been forced to live abroad and have lost the opportunity to study their native language. The authors conclude that there is a pressing need to develop an international certification system in Ukrainian as a foreign language for school-aged children. Such a system would enhance the global competitiveness of the Ukrainian language and culture, while also promoting it among bilingual children, members of the diaspora.

Keywords: Ukrainian as a foreign language, State standard of Ukrainian as a foreign language, certification of children's knowledge of Ukrainian as a foreign language.

Постановка проблеми. Проблема сертифікації знань з української мови як іноземної (УМІ) почала набувати актуальності ще в 1990-х роках, коли після здобуття незалежності України зріс інтерес до української мови серед представників діаспори та іноземців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Це питання неодноразово порушувала у своїх наукових розвідках українська мовознавиця, членкиня Національної комісії зі стандартів державної мови Д. Мазурик. У її працях визначено, що таке Державний стандарт і розкрито особливості Проєкту Державного стандарту з української мови як іноземної, який розробили викладачі Львівського національного університету імені Івана Франка [1, С. 11–13], а також проаналізовано форми проведення державного іспиту з УМІ у ВНЗ України, типи завдань до нього, шкалу вимог і оцінювання результатів навчання, акцентовано на необхідності уніфікації вимог до організації такого іспиту та визначення рівня володіння українською мовою [2, С. 66–69]. На важливості запровадження Державного стандарту з української мови як іноземної наголошувала дослідниця І. Зозуля, яка окреслила переваги та позитивні наслідки прийняття такого документа, серед яких пожвавлення зацікавлення українською мовою у світі, а також збільшення «вагомість української мови на світовій арені» [3]. Йшлося про зазначену проблему й у працях закордонних учених, зокрема польського лінгвіста П. Левчука. У зв'язку з початком роботи над створенням Державного стандарту з української мови як іноземної, цей дослідник сфокусував увагу на питані лексичного мінімуму, розкрив особливості створення такого мінімуму на прикладах французької та польської мов і запропонував опрацювання українського державного стандарту проводити

на основі лінгвістичних досліджень частотних словників, підручників з УМІ та тематичних каталогів [4, С. 248–250].

Перші офіційні стандартизовані вимоги до рівнів володіння українською мовою як іноземною були розроблені лише у 2010-х роках і схвалені рішенням колегії Міністерства освіти та науки України у 2018 році [5, С. 2]. Через декілька років (29 серпня 2024 р.), після внесення змін і правок Національна комісія зі стандартів державної мови затвердила документ «Стандарт державної мови "Українська мова як іноземна. Рівні загального володіння A1 – C2"» [6].

14 квітня 2021 року Кабінет Міністрів України відповідною постановою затвердив Порядок проведення іспитів на рівень володіння державною мовою. Дія цього документа поширюється і на осіб, які мають намір набути громадянство України, і на іноземців та осіб без громадянства, які бажають підтвердити свій рівень володіння українською мовою [7]. Такий іспит, як повідомляють на офіційному сайті Національної комісії зі стандартів державної мови, в Україні можна скласти тільки в уповноважених установах трьох міст (Києва, Львова та Харкова) [8], але досі немає мережі сертифікаційних центрів за кордоном. Це обмежує можливості української мови на шляху до її популяризації у світі.

Як бачимо, наразі на державному рівні йшлося лише про розв'язання питання сертифікації знань з УМІ для дорослих. Зрозуміло, що ці стандарти не можуть бути використані для створення навчальних ресурсів і розроблення іспитових завдань для осіб шкільного віку або потребують адаптації, оскільки мовні навички та потреби дорослих і дітей суттєво відрізняються. Тому питання запровадження сертифікаційних іспитів для дитячої авдиторії, як і вивчення стану його вирішення, залишається відкритим. Це своєю чергою підтверджує актуальність порушеної у статті теми.

Мета нашої розвідки – розкрити проблеми, пов'язані із запровадженням сертифікації знань дітей з УМІ, спираючись на досвід Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою (МІОК) Національного університету «Львівська політехніка» у вивченні цього питання, та окреслити перспективи запровадження такої сертифікації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні вивчати українську мову за кордоном діти мають змогу у формальних закладах освіти і неформальних (суботніх і недільних школах). Щодо формальних, то їх можна розділити на декілька типів загальноосвітніх шкіл, у яких: 1) навчання повністю здійснюють українською мовою; 2) вивчають цикл українознавчих предметів; 3) з українознавчих дисциплін як предмет вивчають лише українську мову; 4) українська мова є факультативом [9, С. 7].

Міркуємо, що основна частка таких учнів припадає на суботні та недільні школи, оскільки мережа загальноосвітніх шкіл, де в переліку

дисциплін представлена українська мова, є невеликою. Тому, навчаючись 5 днів у школах країн проживання, в яких викладають іноземною мовою, в суботу або неділю діти відвідують українські школи вихідного дня. Тут вони вивчають предмети українознавчого циклу: мову, літературу, народознавство, історію та географію. Є заняття з музики та хореографії. Організовують культурно-мистецькі заходи. Також після повномасштабного вторгнення росії в Україну, що спричинило збільшення кількості учнів, деякі суботні та недільні школи запровадили нові предмети, наприклад ті, які потрібні для складання ЗНО.

Ці школи порушують питання сертифікації знань з української мови та диктують запит на створення навчальних програм з тих предметів, яких вони навчають. Це засвідчили результати двох соціологічних досліджень українського шкільництва за кордоном, які у 2017–2018 рр. та у 2022–2023 рр. провів Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою (МІОК) Національного університету «Львівська політехніка» [10; 9].

Правда, дослідження «Українське шкільництво за кордоном: як вплинула війна в Україні» показало, що лише трохи більше ніж третина респондентів (33,9%) заявили про потребу видавати сертифікат щодо володіння українською мовою в їхній школі (див. Рис. 1). Зазначимо, що в опитуванні взяли участь 87 шкіл-респондентів із 32 країн [9, С. 23].

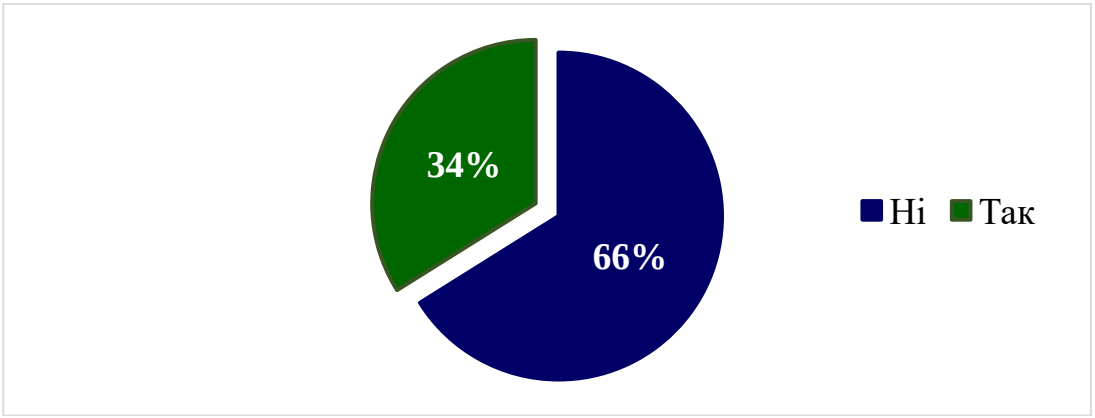


Рис. 1. Розподіл відповідей на запитання «Чи є потреба видавати сертифікат про рівень володіння українською мовою у вашій школі?» (*серед усіх респонентів/-ок, у %)*

Йшлося про окреслені проблеми й на Першому світовому форумі українознавчих суботніх та недільних шкіл (Львів, 2018 р.). Тоді про це говорили представники українознавчих осередків освіти (переважно суботніх і недільних шкіл) із 36 країн світу. Щодо навчальних програм, то це питання було одним із ключових під час круглого столу «Методика викладання української мови для суботніх і недільних шкіл» у межах

Третього світового форуму українознавчих суботніх і недільних шкіл (Львів, 2024 р.).

Розуміємо, що сертифікація знань дітей з УМІ, на перший погляд, можлива за умови навчання учнів усіх українознавчих неформальних шкіл за кордоном за типовою програмою. Проте, як показує досвід, універсальну програму для суботніх і недільних шкіл розробити складно, вона має бути орієнтована на шкільну систему країни постійного чи тимчасового проживання українців, кількість навчальних годин і можливості навчального закладу. Вважаємо, що цю проблему можна було б вирішити шляхом розроблення та запровадження Стандарту з української мови як іноземної для дитячої авдиторії. Він став би підґрунтям для формування навчальних програм у неформальних школах кожної країни.

Окрім уваги до окресленої проблеми в дослідженнях і під час обговорень у межах вищезгаданих освітніх форумів, науковці та провідні фахівці МІОКу активно вивчали досвід інших країн у питаннях сертифікації знань дітей. Так, у 2019 році інститут провів Міжнародний науково-практичний семінар «Питання сертифікації української мови як іноземної для дітей: вивчення досвіду інших мов». Метою організаторів заходу було вивчити досвід стандартизації та сертифікації мови як іноземної для дітей від фахівців, які проводять сертифікаційні іспити з французької, англійської та польської мов, щоб напрацювати рекомендації щодо створення відповідних центрів сертифікації з УМІ [11].

Під час семінару фахівці з центрів вивчення іноземних мов (ГО «Альянс Франсез», Кембриджського центру Агенції іноземних мов «Руна», Культурно-просвітницького Центру ім. Корнеля Макушинського польської громади міста Стрия) поділилися досвідом, як діти можуть підтвердити свої знання з французької, англійської чи польської мов. Також до обговорення проблеми через скайп-зв'язок долучилися вчителі українських неформальних шкіл за кордоном: Української недільної школи при товаристві «Українсько-грецька думка» (Афіни, Греція), Української школи святого Володимира (Париж, Франція), Суботньої української школи (Лондон, Велика Британія), Суботньої школи українознавства (Нью-Йорк, США). Вони акцентували на необхідності стандартизації та сертифікації знань своїх учнів з української мови як іноземної. Їхні аргументи зводилися до того, що сертифікат з української мови як іноземної може послужити важливим мотиваційним чинником для дітей [11].

Станом на сьогодні у Франції існує розгалужена система сертифікації для тих, хто вивчає французьку як іноземну. Основні іспити DELF Prim – для дітей 7–12 років (рівні A1.1, A1, A2) та DELF Junior – для підлітків 12–17 років (рівні A1–B2). Іспити складаються з авдіювання, читання,

письма та усного мовлення. Важливо, що сертифікати DELF/DALF визнають у всьому світі та вони не мають терміну дії [12].

Англійська мова має кілька сертифікаційних систем, але найбільш популярними є Cambridge English Qualifications, що включають тести для різних вікових груп: Pre A1 Starters (для дітей 6–7 років), A1 Movers (для дітей 8–9 років), A2 Flyers (для дітей 9–10 років), Key English Test (KET) for Schools – рівень A2 для підлітків, Preliminary English Test (PET) for Schools – рівень B1. Ця система дозволяє дітям поступово вдосконалювати знання з англійської мови та отримувати офіційне підтвердження своїх навичок [13].

До 2015 року сертифікаційні іспити з польської мови могли складати лише дорослі. Проте згодом було запроваджено іспити для підлітків від 14 років. На відміну від французької чи англійської, польська сертифікація для дітей обмежена рівнями B1 та B2, оскільки мовні знання на рівнях A1–A2 не сертифікують. Польський іспит містить такі частини: авдіювання, читання, письмо, усне мовлення, граматика. Після успішного складання іспиту видають державний сертифікат, який визнають Міністерство освіти Польщі та міжнародні організації [11].

Альтернативою вивчення української мови в суботніх і недільних школах є впровадження її як навчального предмета «Друга іноземна мова» у загальноосвітніх школах країн проживання українців. Це дасть змогу дітям-білінгвам, і дітям, які покинули Україну через війну та не продовжують навчання в українських загальноосвітніх школах, не тільки вивчати мову, а й отримувати оцінку, що впливає на рейтинг учня. Зрозуміло, що для дітей, які покинули Україну через повномасштабне вторгнення рф в Україну і для яких українська мова була рідною, вивчати її як іноземну є дещо дивним. Проте, апелюючи до думки Оксена Лісового, міністра освіти і науки, вважаємо, що «з точки зору розвантаження наших дітей – це раціонально» [14]. На жаль, перебуваючи за кордоном, ці діти не мають змоги продовжувати навчання українською. Вони навчаються польською, німецькою, англійською та іншими мовами та швидко асимілюються. Звісно частина дітей продовжує навчатися онлайн в освітніх закладах України, але кількість таких учнів постійно зменшується, а система зарахування оцінок, які вони отримують в українських суботніх і недільних чи у загальноосвітніх школах країни перебування, до Свідоцтва про здобуття повної загальної середньої освіти ще не затверджена. Правда, певні позитивні зрушення у цьому напрямі вже маємо: 26 лютого 2025 р. Верховна Рада України ухвалила законопроєкт №12375 про визнання результатів навчання, здобутих українськими громадянами за кордоном [15]. Тому такі заняття з української мови як іноземної будуть корисними, вони формуватимуть знання щодо норми, а знання, які здобуті поза класом, забезпечуватимуть високі оцінки. Окрім того, розуміючи, що у списку

шкільних предметів на вибір дуже часто є російська мова – і багато батьків не бачать проблеми в тому, яку мову обере їхня дитина, то важливо запобігти вибору на користь мови окупанта. Так, українську як іноземну вже мають змогу вивчати у школах Німеччини, Чехії, Польщі [16; 18; 17]. Окрім того, Міністерство освіти і науки веде перемовини щодо запровадження української як іноземної у школах інших країн-партнерів [14].

Як показують результати дослідження, яке провела Державна служба якості освіти України в липні 2024 року, кількість учнів / учениць, які у 2023–2024 навчальному році виїхали за кордон або змінили місце проживання в Україні, збільшилася на 9% порівняно з попереднім навчальним роком [19, С. 10]. Найближчим часом ця ситуація, очевидно, кардинально не зміниться, оскільки війна росії проти України триває.

Окрім того, сьогодні мову розглядають ще і як економічний чинник: людина вкладає кошти у вивчення іншої мови, щоб мати економічний зиск [20, С. 9], тобто перш ніж почати вивчати мову вона зважує, які є перспективи, як отримані знання можна буде використати на ринку, наприклад, працевлаштування. Тому важливо сприяти попиту на українську мову як мову бізнесу, літератури, культури у світі тощо.

Також статус мови залежить від ставлення до її носіїв та країни, де вона офіційно закріплена, у світі. Пригадаймо, як зріс запит на вивчення української мови після 24 лютого 2022 року завдяки солідарності з Україною, культурному інтересу тощо.

Сертифікація працюватиме й на силу мови, яку формують кількість мовців, для яких мова є рідною; кількість та величина груп людей, що розмовляють цією мовою у світі; мобільність її носіїв тощо [21, С. 18]. До слова, саме за таким критерієм, як кількість нерідномовців, першість у світі посідає англійська мова [3].

Висновки. Отже, як показує досвід МІОКу у вивченні окресленої проблеми та проведений аналіз, створення сертифікаційної системи української мови як іноземної для дітей шкільного віку стане важливим крок для зміцнення статусу української мови у світі. Це не лише допоможе дітям отримувати офіційне підтвердження рівня володіння мовою, а й впливатиме на зростання сили української мови та сприятиме її популяризації разом з українською культурою у світі.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у вивченні ефективних моделей оцінювання мовних знань дітей на прикладі інших мов.

Література

1. Мазурик Д. Державний стандарт української мови як іноземної (від теорії до практики). *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2010. Вип. 5. С. 10–14 URL: https://result.at.ua/zherzhavnij_standart_z_ukrajinskoji_movi_jak_inoze.pdf (дата звернення: 28.03.2025).

2. Мазурик Д. Державний іспит з української мови як іноземної : вимоги та результати. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2015. Вип. 11. С. 65–70. URL: Timvum_2015_11_11.pdf (дата звернення: 09.04.2025).

3. Зозуля І. Є. Державний стандарт з української мови як іноземної. *Матеріали XLIX науково-технічної конференції підрозділів ВНТУ*, м. Вінниця, 27–28 квіт. 2020 р. Вінниця, 2020. URL: https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all-hum/all-hum-2020/paper/view/9129 (дата звернення: 28.03.2025).

4. Левчук П. Г. Лексичний мінімум європейських мов як іноземних та УМІ. Аналіз та приклади вдалих практик. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*. 2018. Вип. 1(69), ч. 1. С. 248–250. URL: file:///C:/Users/IKTA_BIT/Downloads/voliinyk,+72.pdf (дата звернення: 09.04.2025).

5. Стандартизовані вимоги: рівні володіння українською мовою як іноземною A1–C2. Зразки сертифікаційних завдань : посібник / Данута Мазурик, Олександра Антонів, Олена Синчак, Галина Бойко. Київ : ІНКОС, 2020. 186 с.

6. Рішення про затвердження Стандарту державної мови «Українська мова як іноземна. Рівні загального володіння A1 – C2». *Національна комісія зі стандартів державної мови*. URL: https://mova.gov.ua/storage/app/sites/19/standarty/pro-zatverdzhennya-standartu-kopiya.pdf (дата звернення: 18.03.2025).

7. Постанова про затвердження Порядку проведення іспитів на рівень володіння державною мовою. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/409-2021-п#n10 (дата звернення: 17.03.2025).

8. Уповноважені установи для складання іспиту на рівень володіння державною мовою особами, які претендують набути громадянство України. *Національна комісія зі стандартів державної мови*. URL: https://mova.gov.ua/diyalnist-i-proyekti/ispit-na-riven-volodinnya-derzhavnoyu-movoyu/ispit-na-viznachennya-rivnya-volodinnya-derzhavnoyu-movoyu-dlya-nabuttya-gromad (дата звернення: 17.03.2025).

9. Українське шкільництво за кордоном : як вплинула війна в Україні / І. Ключковська, О. Долінська, О. Горда, О. Трумко, О. П'ятковська. Львів, 2023. 30 с. URL: https://miok.lviv.ua/wp-content/uploads/2023/04/Doslidzhennia.pdf (дата звернення: 28.04.2023).

10. Українознавчі школи за кордоном. *Офіційний сайт Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою*. URL: https://miok.lviv.ua/wp-content/uploads/2018/08/1.-УКРАЇНОЗНАВЧІ-ШКОЛИ_вчителі.pdf (дата звернення: 02.04.2025).

11. Міжнародний науково-практичний семінар «Питання сертифікації української мови як іноземної для дітей: вивчення досвіду інших мов». *Офіційний сайт Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою*. URL: https://miok.lviv.ua/?p=16901 (дата звернення: 27.02.2025).

12. Французький інститут. Іспити та тести. URL: https://institutfrancais-ukraine.com/certifications (дата звернення: 20.03.2025).

13. Перший Кембриджський Центр. URL: https://cambridge.ua/uk/blog/kembridzhskiye-ekzameny-dlya-detey-raznovidnosti/ (дата звернення: 20.04.2025).

14. Міносвіти веде перемовини щодо вивчення української мови як іноземної у школах за кордоном. *Нова українська школа*. URL: https://nus.org.ua/2025/02/28/minosvity-vede-peremovyny-shhodo-vyvchennya-ukrayinskoyi-movy-yak-inozemnoyi-u-shkolah-za-kordonom/ (дата звернення: 02.04.2025).

15. Проект Закону про внесення змін до статті 6 Закону України «Про повну загальну середню освіту» щодо визнання результатів навчання, здобутих громадянами України за кордоном. *Офіційний сайт Верховної Ради України*. URL: https://itd.rada.gov.ua/billinfo/Bills/Card/55541 (дата звернення: 02.04.2025).

16. У Німеччині українську мову вивчатимуть у школах як другу іноземну: деталі. *VisitUKRAINE*. URL: https://visitukraine.today/uk/blog/4634/in-germany-ukrainian-will-be-taught-as-a-second-foreign-language-in-schools-details?srsltid=AfmBOoo1xUfMjT98P4XVfG87al2ipG-G_-v5l3-h7R5JbqD6g-Dlvu7q#oglyad-situaciyi-osvitni-mozlivosti-dlya-ukrayinskix-ditei-u-nimeccini (дата звернення: 02.04.2025).

17. Українська мова у чеських школах як друга іноземна: зміни з 1 вересня. *ProUKRAÏNU*. URL: https://proukrainu.blesk.cz/ukrainska-mova-u-cheskykh-shkolakh-yak-durha-inozemna-zminy-z-1-veresnia/ (дата звернення: 09.04.2025).

18. Можливість вивчати українську мову як другу іноземну в польських школах. *Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України*. URL: https://mon.gov.ua/news/mozhlyvist-vyvchaty-ukrainsku-movu-iak-druhu-inozemnu-v-polskykh-shkolakh (дата звернення: 02.04.2025).

19. Результати моніторингу щодо забезпечення функціонування державної мови у закладах загальної середньої освіти у 2023–2024 навчальному році: результати дослідження. URL: https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2024/07/Zvit_Funkcionuvannya_derzhavnoi_movi_ZZSO_2023-2024_SQEua.pdf (дата звернення: 17.03.2025).

20. Бондар О. Економічна вартість мови. *Мова і суспільство*. 2012. Вип. 3. С. 7–12.

21. Демська О., Мальцев Е. Мовна політика: про ідентичність і успішність у глобальному світі. *Мова: Класичне – модерне – постмодерне*: збірник наукових праць. 2016. Вип. 2. С. 16–26.

References

1. Mazuryk, D. (2010). Derzhavnyi standart ukrainskoi movy yak inozemnoi (vid teorii do praktyky) [State standard of Ukrainian as a foreign language (from theory to practice)]. *Teoriia i praktyka vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi – Theory and practice of teaching Ukrainian as a foreign language*, 5, 10-14. Retrieved from https://result.at.ua/zherzhavnij_standart_z_ukrajinskoji_movi_jak_inoze.pdf [in Ukrainian].

2. Mazuryk, D. (2015). Derzhavnyi ispyt z ukrainskoi movy yak inozemnoi: vymohy ta rezultaty [State examination in Ukrainian as a foreign language: requirements and results]. *Teoriia i praktyka vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi – Theory and practice of teaching Ukrainian as a foreign language*, 11, 65-70. Retrieved from Timvum_2015_11_11.pdf [in Ukrainian].

3. Zozulia, I. Ye. (2020). Derzhavnyi standart z ukrainskoi movy yak inozemnoi [State standard of Ukrainian as a foreign language]. *Materialy XLIX naukovo-tekhnichnoi konferentsii pidrozdiliv VNTU – Materials of the XLIX scientific and technical conference of VNTU*. Vinnytsia. Retrieved from https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all-hum/all-hum-2020/paper/view/9129 [in Ukrainian].

4. Levchuk, P. H. (2018). Leksychnyi minimum yevropeiskykh mov yak inozemnykh ta UMI. Analiz ta pryklady vdalykh praktyk [Lexical minimum of European languages as foreign languages and UFL. Analysis and examples of good practices]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»: seriia «Filolohiia» – Scientific Notes of the National University of Ostroh Academy: Philology Series*, 1(69), 1, 248-250. Retrieved from file:///C:/Users/IKTA_BIT/Downloads/voliinyk,+72.pdf [in Ukrainian].

5. Mazuryk, D., Antoniv, O., Synchak, O. & Boiko, H. (2020). Standartyzovani vymohy: rivni volodinnia ukrainskoiu movoiu yak inozemnoiu A1–S2. Zrazky sertyfikatsiinykh zavdan [Standardized requirements: levels of proficiency in Ukrainian as a foreign language A1-C2. Samples of certification tasks]. Kyiv: INKOS [in Ukrainian].

6. Rishennia pro zatverdzhennia Standartu derzhavnoi movy «Ukrainska mova yak inozemna. Rivni zahalnoho volodinnia A1 – C2» [Decision on approval of the State Language Standard "Ukrainian as a Foreign Language. Levels of general proficiency A1 – C2"]. *National commission on state language standards*. Retrieved from https://mova.gov.ua/storage/app/sites/19/standarty/pro-zatverdzhennya-standartu-kopiya.pdf [in Ukrainian].

7. Postanova pro zatverdzhennia Poriadku provedennia ispytiv na riven volodinnia derzhavnoiu movoiu [Resolution on approval of the Procedure for conducting examinations for the level of proficiency in the state language]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/409-2021-p#n10 [in Ukrainian].

8. Upovnovazheni ustanovy dlia skladannia ispytu na riven volodinnia derzhavnoiu movoiu osobamy, yaki pretenduiut nabuty hromadianstvo Ukrainy [Authorized institutions for passing the state language proficiency exam for persons applying for Ukrainian citizenship]. *National commission on state language standard*s. Retrieved from https://mova.gov.ua/diyalnist-i-proyekti/ispit-na-riven-volodinnya-derzhavnoyu-movoyu/ispit-na-viznachennya-rivnya-volodinnya-derzhavnoyu-movoyu-dlya-nabuttya-gromad [in Ukrainian].

9. Kliuchkovska, I., Dolinska, O., Horda, O., Trumko, O. & Piatkovska, O. (2023). Ukrainske shkilnytstvo za kordonom: yak vplynula viina v Ukraini [Ukrainian schooling abroad: how the war in Ukraine has affected]. Lviv. Retrieved from https://miok.lviv.ua/wp-content/uploads/2023/04/Doslidzhennia.pdf [in Ukrainian].

10. Ukrainoznavchi shkoly za kordonom [Ukrainian studies schools abroad]. *Official website of the International Institute of Education, Culture and Diaspora Relations*. Retrieved from https://miok.lviv.ua/wp-content/uploads/2018/08/1.-УКРАЇНОЗНАВЧІ-ШКОЛИ_вчителі.pdf [in Ukrainian].

11. Mizhnarodnyi naukovo-praktychnyi seminar «Pytannia sertyfikatsii ukrainskoi movy yak inozemnoi dlia ditei: vyvchennia dosvidu inshykh mov» [International scientific and practical seminar "Issues of certification of Ukrainian as a foreign language for children: learning from the experience of other languages"]. *Official website of the International Institute of Education, Culture and Diaspora Relations*. Retrieved from https://miok.lviv.ua/?p=16901 [in Ukrainian].

12. Frantsuzkyi instytut. Ispyty ta testy [French institute. Exams and tests]. Retrieved from https://institutfrancais-ukraine.com/certifications [in Ukrainian].

13. Pershyi Kembrydzhskyi Tsentr [First Cambridge Center]. Retrieved from https://cambridge.ua/uk/blog/kembridzhskiye-ekzameny-dlya-detey-raznovidnosti/ [in Ukrainian].

14. Minosvity vede peremovyny shchodo vyvchennia ukrainskoi movy yak inozemnoi u shkolakh za kordonom [The Ministry of education is negotiating the study of Ukrainian as a foreign language in schools abroad]. *New Ukrainian school*. Retrieved from https://nus.org.ua/2025/02/28/minosvity-vede-peremovyny-shhodo-vyvchennya-ukrayinskoyi-movy-yak-inozemnoyi-u-shkolah-za-kordonom/ [in Ukrainian].

15. Proekt Zakonu pro vnesennia zmin do statti 6 Zakonu Ukrainy «Pro povnu zahalnu seredniu osvitu» shchodo vyznannia rezultativ navchannia, zdobutykh hromadianamy Ukrainy za kordonom [Draft Law on amendments to Article 6 of the Law of Ukraine "On complete general secondary education" on the Recognition of learning outcomes obtained by citizens of Ukraine abroad]. *Official website of the Verkhovna Rada of Ukraine*. Retrieved from https://itd.rada.gov.ua/billinfo/Bills/Card/55541 [in Ukrainian].

16. U Nimechchyni ukrainsku movu vyvchatymut u shkolakh yak druhu inozemnu: detali. [In Germany, Ukrainian will be taught in schools as a second foreign language: details]. *VisitUKRAINE*. Retrieved from https://visitukraine.today/uk/blog/4634/in-germany-ukrainian-will-be-taught-as-a-second-foreign-language-in-schools-details?srsltid=AfmBOoo1xUfMjT98P4XVfG87al2ipG-G_-v5l3-h7R5JbqD6g-Dlvu7q#oglyad-situaciyi-osvitni-mozlivosti-dlya-ukrayinskix-ditei-u-nimeccini [in Ukrainian].

17. Ukrainska mova u cheskykh shkolakh yak druha inozemna: zminy z 1 veresnia. [Ukrainian as a second foreign language in Czech schools: changes from September 1]. *ProUKRAINU*. Retrieved from https://proukrainu.blesk.cz/ukrainska-mova-u-cheskykh-shkolakh-yak-durha-inozemna-zminy-z-1-veresnia/ [in Ukrainian].

18. Mozhlyvist vyvchaty ukrainsku movu yak druhu inozemnu v polskykh shkolakh. [Opportunity to study Ukrainian as a second foreign language in Polish schools]. *Official website of the Ministry of Education and Science of Ukraine*. Retrieved from https://mon.gov.ua/news/mozhlyvist-vyvchaty-ukrainsku-movu-iak-druhu-inozemnu-v-polskykh-shkolakh [in Ukrainian].

19. Rezultaty monitorynhu shchodo zabezpechennia funktsionuvannia derzhavnoi movy u zakladakh zahalnoi serednoi osvity u 2023–2024 navchalnomu rotsi: rezultaty doslidzhennia [Results of monitoring of the functioning of the state language in general secondary education institutions in the academic year 2023-2024: research results]. Retrieved from https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2024/07/Zvit_Funkcionuvannya_derzhavnoi_movi_ZZSO_2023-2024_SQEua.pdf [in Ukrainian].

20. Bondar, O. (2012). Ekonomichna vartist movy [The economic value of language]. *Mova i suspilstvo – Language and Society*, 3, 7-12 [in Ukrainian].

21. Demska, O., Maltsev, E. (2016). Movna polityka: pro identychnist i uspishnist u hlobalnomu sviti [Language policy: about identity and success in the global world]. *Mova: Klasychne – moderne – postmoderne: zbirnyk naukovykh prats – Language: Classical – Modern – Postmodern: a collection of scientific papers*, 2, 16-26 [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) № 4(34)2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 811.161.2’25:316.75(092)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-393-403

Демська Орися Мар’янівна доктор філологічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії проактивного забезпечення стратегічних комунікацій Центру стратегічних комунікацій Навчально-наукового інституту інформаційної безпеки та стратегічних комунікацій Національної академії Служби безпеки України, м. Київ, тел.: (096) 332-25-14, https://orcid.org/0000-0002-8915-0456

МОВНО-КОМУНІКАТИВНА СТРАТЕГІЯ ЛЕСІ УКРАЇНКИ: НЕКОЛОНІАЛЬНА МОДЕЛЬ КОЛОНІАЛЬНОГО ЧАСУ

Анотація. В оптиці наукового дискурсу історії української мови перебувають хронологічні зміни і перетворення у системі мови та мовленні як реалізації цієї системи, а також контекст цих процесів. Такий дискурс часто позбавлений погляду на людину навіть тоді, коли йдеться про особистість, яка не просто живе у певному часі, спілкується і творить певною мовою або мовами, досліджує цю мову або мови, формує наукові мовні теорії, а завдяки власній мовній стратегії змінює свій час, стає творцем своєї доби, її мовного характеру.

Персональна мовна і комунікативна стратегії Лесі Українки, її мовна біографія чи не найкраще надаються для зміни дослідницького вектора, ба більше, зміни загальних засад наукового осмислення та формування дискурсу постколоніальної мовної історії, відмови від гендерних упереджень та маркувань. Мета статті – проаналізувати персональну мовно-комунікативну стратегію Лесі Українки, що витворилася в історичному контексті другої половини XIX століття, і впливала на мовно-комунікативні трансформації поведінки її сучасників. Методологічна основа статті – аксіологічні дослідницькі методи, метод мовної біографії, а також історичний і описовий методи

Леся Українка була одночасно і мовцем, і творцем української модерної літературної мови в час, коли ні української мови, ні української держави не мало бути. Українська була родинною, першою, функціонально першою мовою Лесі Українки; мовою, якою вона творила українську модерну літературу, якою переклала світову літературу; мовою-осердям її мовної суб’єктності. Її праця вимагала не лише доброго володіння українською мовою, а й знання інших важливих мов того часу. Звідси персональна мовна стратегія, зосереджена на побудові складної мовної

ідентичності, яку сформували тринадцять мов: українська, російська, польська, церковнослов'янська, давньогрецька, латинська, французька, німецька, італійська, англійська та болгарська, а також санскрит і давньоєгипетська. Три давні мови – старогрецька, латина і староцерковнослов'янська – маркують належність до греко-римської цивілізації та свідомість візантійської православної традиції. Разом з французькою, німецькою, італійською й англійською йдеться не лише про мови, але про свідчення причетності до символічного заходу, закоріненості у Європі. Складна мовна ідентичність Лесі Українки була персональним актом відмови від колоніального статусу – *de jure* колонізована, *de facto* вільна людина.

Ключові слова: Леся Українка, мова, дискурс, мовна біографія, мовно-комунікативна стратегія, комунікативна стратегія, ідентичність, мовна ідентичність.

Demska Orysia Marjanivna Doctor of Philological Sciences, Professor, Lead Researcher at the Laboratory of Proactive Strategic Communications Support, Centre for Strategic Communications, Educational and Research Institute of Information Security and Strategic Communications, National Academy of the Security Service of Ukraine, Kyiv, tel.: (096) 332-25-14, https://orcid.org/0000-0002-8915-0456

LESIA UKRAINKA'S LINGUO-COMMUNICATIVE STRATEGY: A NONCOLONIAL MODEL OF COLONIAL TIME

Abstract. Chronological changes and transformations in the Ukrainian language and speech, along with their broader context, have traditionally been examined within the framework of the scientific discourse on the history of the Ukrainian language. Such discourse is often devoid of a focus on the individual, even when it concerns a person who not only lives in a specific historical period, communicates, creates in a particular language or languages, studies these languages, and develops linguistic theories but also, through their own linguistic strategy, transforms their time, becoming the creator of their era and shaping its linguistic character.

Lesia Ukrainka and her personal language strategy provide a compelling basis for redefining the research trajectory. Furthermore, they contribute to reshaping the fundamental principles of scholarly interpretation and the discourse on postcolonial linguistic history, while rejecting gender biases and labels. The aim of the article is to analyse Lesia Ukrainka's personal linguo-communicative strategy, which emerged in the historical context of the second half of the 19th

century and influenced the linguo-communicative transformations in the behaviour of her contemporaries. The methodological basis of the article includes axiological research methods, the language biography method, as well as historical and descriptive methods.

Lesia Ukrainka was both a speaker and a creator of the modern Ukrainian literary language at a time when neither the Ukrainian language nor the Ukrainian state was supposed to exist. Ukrainian was her family language, her first and functionally primary language – the language in which she created modern Ukrainian literature, translated world literature, and which served as the foundation of her language identity. Her work required not only a strong command of the Ukrainian language but also knowledge of other significant languages of the time. As a result, her personal language strategy focused on constructing a complex language identity, which was shaped by thirteen languages: Ukrainian, Russian, Polish, Church Slavonic, Ancient Greek, Latin, French, German, Italian, English, and Bulgarian, as well as Sanskrit and Ancient Egyptian. The three ancient languages – Ancient Greek, Latin, and Church Slavonic—signify an affiliation with Greco-Roman civilization and an awareness of the Byzantine Orthodox tradition. Alongside French, German, Italian, and English, they represent not only languages but also evidence of belonging to the symbolic West and a deep-rooted connection to Europe. Lesia Ukrainka's complex language identity was a personal act of rejecting colonial status – *de jure* colonized, *de facto* a free person.

Keywords: Lesia Ukrainka, language, discourse, language biography, linguo-communicative strategy, communicative strategy, identity, language identity.

Постановка проблеми. В оптиці наукового дискурсу історії української мови перебувають хронологічні зміни і перетворення у системі мови та мовленні як реалізації цієї системи, а також контекст цих процесів. Дискурс, часто позбавлений погляду на людину навіть тоді, коли йдеться про особистість, яка не просто живе у певному часі, спілкується і творить певною мовою або мовами, досліджує цю мову або мови, формує наукові мовні теорії, а завдяки власній мовній стратегії змінює свій час, стає творцем своєї доби, її мовного характеру. Очевидно, що історія української мови не оминає увагою творців модерної української мови з Іваном Котляревським і Тарасом Шевченком на початку списку, однак такі студії переважно поділяють концепції заборон і спротиву, локалізовані у рамках наративу, ближчого до колоніального чи постколоніального. Усе ще не поставлено запитання про персональну комунікативну стратегію індивіда, його мовну біографію з історичного погляду.

Леся Українка, її персональна мовна стратегія та мовна біографія чи не найкраще надаються для зміни дослідницького вектора, ба більше, зміни загальних засад наукового осмислення та формування дискурсу постколоніальної мовної історії, відмови від гендерних упереджень та маркувань. Вихідним пунктом тут може слугувати типова, позірно комплементарна, конструкція «*Все її життя було боротьбою: з хворобою, із суспільними догмами, за право бути українкою, мати власну думку, жити своїм розумом, не бути ні від кого залежною. Іван Франко назвав Лесю Українку 'єдиним мужчиною в нашому письменстві'*» [1]. Леся Українка – людна доби, яку сама створила. З погляду перспективи, межі цієї доби виходять далеко поза її життя, навіть поза наше сьогодення, так само як і поза межі лише мовного дискурсу. Мови були її головним інструментом творення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Українська мова творів Лесі Українки давно і системно є об'єктом мовознавчих студій. Домодерна, народницька або модерна, навіть метамодерна, наукові дослідницькі парадигми хоча й по-різному інтерпретують, однак доволі послідовно й загалом однаково визначають суть, місце і значення мовотворчості Лесі Українки в історії сучасної української літературної мови. Існує чимало справді добрих досліджень ідіолекту Лесі Українки. Серед дослідників Орест Ткаченко, Лариса Масенко, Любов Мацько, Леся Ставицька, Ірина Фаріон, Світлана Богдан, Лариса Голоюх та інші науковці. Однак годі знайти теоретизування не про мову, а про мови Лесі Українки, про їхній соціокультурний й онтологічний вимір. Практично незастосовним залишається метод мовної біографії Лесі Українки.

Метою статті є проаналізувати персональну мовно-комунікативну стратегію Лесі Українки, що витворилася в історичному контексті другої половини XIX століття і впливала на мовно-комунікативні трансформації поведінки її сучасників. З урахуванням культурної та політичної ситуації місця її народження і життя, соціальної належності та родинних впливів. Методологічна основа статті – аксіологічні дослідницькі методи, метод мовної біографії, а також історичний і описовий методи.

Виклад основного матеріалу. Українське мовознавство оперує двома підходами до мовної історії. Перший, власне історія мови, зосереджений на історичній фонології, морфології, синтаксисі, на вивченні фонетичних змін, лексичних і семантичних трансформацій *etc*.; повністю зосереджений на мові-системі та позбавлений мовця. Другий розглядає історію мови, чи навіть мовну історію, у контексті загального історичного процесу, якнайбільше спирається на метод мовної біографії. Мовна біографія Лесі Українки як основа її персональної мовної стратегії

розгортається у лінгво-історичному дискурсі та постає феноменом культури.

Леся Українка була одночасно і мовцем, і творцем української модерної літературної мови в час, коли ні української мови, ні української держави не мало бути. Народилася на Волині в другій половині дев'ятнадцятого століття, між двох генеральних заборон української мови, у 1871 році у дворянській родині. Місце народження Лесі Українки – територія, розташована на сході Європи і на заході імперії Романових. Волинь стала частиною Романівської імперії наприкінці XVIII століття, коли сама імперія та її культура перебували у своєму доіндустріальному стані; коли «мова як фактор самоусвідомлення мала, поряд з релігійною належністю, підпорядковане значення. Згрубша мови доіндустріальної росії можна поділити на дві групи: 1) мови, якими розмовляли й писали верхи і які були носіями високорозвинених культур; 2) мови, які не мали власного письма, якими розмовляли виняткова низи, що перебували під владою еліт інших етносів» [3, с. 117]. Верхи, чи еліти, були космополітичними, релігійно (православні, католики, протестанти, мусульмани, буддисти) і мовно строкатими, часто навіть не володіли російською мовою, подекуди навіть не розуміли її. На відміну від еліт, низи, переважно селяни, жили традиційними спільнотами, які були у своїх межах релігійно і мовно гомогенними.

Кілька подій XIX століття докорінно змінили лінгвістичну ситуацію. Два польські повстання 1830-1831 та 1863-1864 років, Кримська війна 1853-1856 років, суспільно-політичні реформи 1860-1870 років, формування головного принципу російської державності *самодержавство, православ'я, народність,* чи точніше *самодержавие, православие, народность.* Це запустило адміністративну уніфікацію та мовно-культурну русифікацію імперії, відповідно, з другої половини століття західні її регіони з неросійською людністю підпали під форсовану інтеграційну політику. На поляків, українців, білорусів і литовців якнайбільше поширювалися політика культурно-мовної русифікації. Відмінність русифікаційних практик щодо поляків і неполяків полягала лише в тому, що українців, білорусів і литовців вважали частиною великоросійського народу, а поляків просто ворогами, від яких треба було захищати «західних росіян», передовсім українців і білорусів [9, с. 53]. Тому українську, білоруську і литовську мови просто заборонили; щодо польської – кардинально звузили сферу її побутування, замінюючи російською. Ці заходи паралельно запустили й інші процеси «репресії царського уряду […] також – *volens nolens* – прискорили визрівання українського націоналізму» [4, с. 227].

Головними маркерами української мовно-культурної, опосередковано політичної й економічної, колонізації стали таємний Валуєвський циркуляр 1863 року з формулюванням *...никакого особенного малороссийского языка не было, нет и быть не может, и что наречие их, употребляемое простонародьем, есть тот же русский язык, испорченный влиянием на него Польши...* і Емський указ 1876 року. Ярослав Грицак подає цифру зрусифікованих в імперії Романових українців протягом 1860-1890 років – один мільйон 400 тисяч. «Русифікація тим сильніше зачіпала верстви українського населення, чим вище вони були по соціальній драбині. [...] Відтак українська мова стала мовою або неосвічених селян, або освічених, але дуже нечисленних національних діячів-'дисидентів'» [2, с. 183], до яких належали родини Косачів-Драгоманових, у тім і Леся Українка.

Українська була родинною, першою, функціонально першою мовою Лесі Українки; мовою, якою вона творила українську модерну літературу, якою переклала світову літературу; мовою-осердям її мовної суб'єктності. В імперії Романових часу культурно-мовної уніфікації дитина статського радника-імперського чиновника радше не мала її обрати, знати, розмовляти і творити нею. На цьому місці мала би бути російська як передумова «успішної кар'єри, безпеки, стабільності та визнання. Українська мова не надавала жодної з цих переваг. Навпаки, вона значно ускладнювала життя як мова колонізованого та дискримінованого народу» [9, с. 58]. Однак, Леся Українка якнайбільше під впливом матері Олени Пчілки зробила саме вибір на користь української. Прийшовши після покоління Тараса Шевченка і Михайла Драгоманова, взялася до праці розбудови модерної літературної мови українців з чітким усвідомленням, що ця праця вимагає не лише добре володіння української мовою, що нею розмовляли українські селяни і невелике число інтелектуалів, а й знання інших важливих мов того часу. Звідси її персональна мовна стратегія зосереджена на побудові складної мовної ідентичності, яку зрештою сформували тринадцять мов: українська, російська, польська, церковнослов'янська, давньогрецька, латинська, французька, німецька, італійська, англійська та болгарська, а також санскрит і давньоєгипетська[див.: 9 , с. 57], що й визначило її мовну біографію.

Рік	Вік	Мова	Тип мови	Спосіб засвоєння
		Українська	перша, основна	рідна
1875	4	почала читати українською		
1876	5	написала перший лист українською		
		Російська	друга, вторинна	засвоєна природним шляхом
до 1879	7/8	читає російською		
1880	9	написала перший вірш *«Надія»*		
		Польська	часто вживана в регіоні, функціональна мова під час її перебування у Польщі	засвоєна природним шляхом
1887	12	переклала твір Адама Міцкевича *Конрад Валленрод*, вірш під назвою *«Вілія, що приймає наші струмки»*		
		Церковнослов'янська	мова православної церкви	засвоєна природним шляхом
1882	11	**Давньогрецька**	давня мова	вивчена
1882	11	**Латинська**	давня мова	вивчена
1884	13	перекладала Гомера й Овідія; почала перекладати *Іліаду*		
1882	11	**Французька**	іноземна	вивчена
1882	11	**Німецька**	іноземна, функціональна під час її перебування в Німеччині й Австрії	вивчена
1888	17	**Італійська**	іноземна, функціональна під час її перебування в Італії	вивчена
1889	18	**Англійська**	іноземна	вивчена
1894	23	**Болгарська**	іноземна, функціональна під час її перебування в Болгарії	вивчена
до 1890	18/19	**Санскрит**	мова текстів, які вона перекладала, використовуючи інші відомі мови	пасивно знає
до 1910	38/39	**Давньоєгипетська**	мова текстів, які вона перекладала, використовуючи інші відомі мови	пасивно знає

Чи випадковим був саме такий репертуар мов? Про що свідчить така мовна біографія? Що означає така персональна мовна стратегія?

Першою, головною мовою Лесі Українки була українська, набута у природному мовному середовищі Волині, у родинному спілкуванні та системному, спочатку, читанні, згодом, писанні українською. Живе мовне довкілля творили діалекти південно-західного наріччя: «У Колодяжному Волинь оточувала нас, можна сказати, з усіх боків. Не дивно, що Леся вивчила цю волинську говірку і потім з таким успіхом вживала її у своїх творах» [5, с. 30]. Підручними текстами для читання були дорослі тексти *Народныя Южнорусскія Сказки* Івана Рудченка, *Труды этнографическо-статистической экспедиции в Западно-Русский Край* Павла Чубинського, переклади *Сербських народних пісень*. Першого листа Леся написала п'ятилітньою у 1876 році; у дев'ятилітньому віці у 1880 – перший вірш *Надія*.

Імперія прагне винятково російської мови для всіх підданців. Частина підданців прагнуть бути Іншими. Ті Інші мусять витворити власний національний міф, що стане основою для здійснення власної історичної долі. За умови географічного розташування безпосередньо на пограниччі імперії творення такого міфу навряд чи можливе іншою, ніж національна мова. Українські інтелектуали другої половини XIX століття, продовжуючи практики своїх попередників, творять українською мовою, спираючись на українську історію і культуру. Леся Українка стає до праці, для якої єдиною на той час ефективною мовою є українська, посилена іншими і давніми, і мовами її часу. Чи був це спротив, як прийнято традиційно інтерпретувати працю українських інтелектуальних еліт? У парадигмі боротьби – так. У парадигмі творення – лише почасти так. Це також вияв індивідуальної суб'єктності, персональної відповідальності, свідомості ваги системної тривалої праці, на мовному полі передусім.

Російську не могла не знати. Щодо російської – це не був вибір, це був примус суспільних обставин. Російську, одну з мов родини, Леся Українка засвоїла у природному середовищі. У вісім років вже читає Генріха Штоля *Мифы классической древности. История Древней Греции в биографиях*, а також книжку, яку вдома називали *Дикі люди*, чи оповідання мандрівників про нововідкриті світи. Цією мовою володіє, спілкується, листується, пише наукові та публіцистичні тексти, перекладає з неї, оцінює її доволі критично. «Російську мову знаю не менше, ніж кожний українець, що перейшов російські школи (хоч я їх не переходила), але вимову маю в російській мові гіршу, ніж у французькій, характерну для українки, і менше всього була б охоча, власне, сю мову викладати» [7, с. 245].

Польська – одна з мов малої батьківщини, мова літератури, культури й історії сусідів. Болгарська з'явилася завдяки дядькові, у якого Леся гостювала в Болгарії. Ці дві слов'янські мови тісно переплетені: «знаєте, що

я і досі замість польської мови говорю болгарською, ну, що як воно так і зостанеться» [6, с. 389] – певно з перебільшеною самокритикою писала Леся Українка у листі до подружжя Шишманових.

З десяти років разом з братом Михайлом починає вивчати латинську і старогрецьку; опановує німецьку і французьку. На кінець 1880-х уже знайома з італійською, планує вивчати англійську. З листів можемо бачити, що жодна мова, крім англійської, не складає для неї якихось додаткових труднощів. Англійська дається складно: «англійська мова дуже трудна, але я все-таки вивчуся» [6, с. 240]. Леся продовжувала вивчати англійську до 1984 року, коли врешті написала до Михайла Драгоманова «моя англійська мова саме наладналась як слід!» [6, с. 289]. Лише згодом з'являться санскрит і давньогрецька разом з творами цими мовами для перекладу.

Три давні мови – старогрецька, латина і староцерковнослов'янська – маркують по-перше, належність до греко-римської цивілізації і, по-друге, свідомість візантійської православної традиції. Разом з французькою, німецькою, італійською й англійською йдеться не лише про мови, але про свідчення причетності до символічного заходу, закоріненості у Європі. «Кожен народ у різні віки робить свій внесок у будову Європи. Спершу це були Греція і Рим. У Середньовіччі творилась романо-германська Європа. Далі – в часи Гуманізму і Відродження – центральна роль належала Італії… Від Італії Відродження ширилось країнами Північної Європи, перетворюючи Голландію, Англію, Німеччину в потужні осередки нових ідей і рухів. Франція є абсолютним протагоністом у добі Просвітництва. Філософія Просвітництва відкриває нову еру мислення – і саме в цій філософії концепція Європи набуває свого остаточного оформлення і втілення» [8, с19]. Філософія Просвітництва відкриє двері для появи на ментальній карті світу України, мовно-культурні основи якої випало творити Лесі Українці. Живі європейські мови – французька, італійська, німецька, англійська – давали можливість спілкуватися зі світом безпосередньо, пізнавати цей світ і розповідати цьому світові про себе звичними для нього мовами; створювали передумови зайвості мови-посередника в комунікації зі світом, на статус якої претендувала російська; зрештою, ідентифікувати російську як іноземну. Звідси розуміння важливості перекладу, особливо поезії, з оригінального тексту для національної культурної традиції, яка проходить етап свого формування. У довгому листі [6, с. 85-91] до брата Михайла у грудні 1889 року Леся фактично вкладає власне бачення перекладацьких практик і подає довгий список прізвищ авторів і текстів для обов'язкового перекладу. «Ти просиш проєкту, що вам перекладати. Се досить трудно мені сказати, до того ж, я

думаю, що ви на тім більш знаєтесь, ніж я, але якщо так ти хочеш, то я можу подати свою думку…» [6, с. 88]. Подає не думку, а цілісну перекладацьку програму.

Перекладацький дебют самої авторки припадає на кінець 1884 року. Разом з братом Михайлом перекладають Гомера й Овідія, з матір'ю починає перекладати *Іліаду*, а з братом завершує переклад *Зачарованого місця* та *Пропащої грамоти* з Гоголевих *Вечорниць*. У 1887 році у галицькій *Зорі* друкується Лесин переклад *Вілія, що наші струмочки приймає* Адама Міцкевича. Далі, фактично реалізуючи власну програму, перекладає з французької Віктора Гюго (1888-1889); з німецької Генріха Гейне (1890); з давньоіндійського епосу «Ріг-веди» за французькими та німецькими перекладами (орієнтовно 1890); з російської Івана Тургенєва і Семена Надсона (1895-1896); з англійської Джорджа Байрона та Уільяма Шекспіра (1897-1898); з італійської «Пекло. Пісня V» Аліг'єрі Данте (переклад незакінчений) і Аду Негрі (1898-1899); з польської Марію Конопніцку (1902); з старогрецької Гомера «Одіссея» (переклад незакінчений) й з давньоєгипетської *Ліричні пісня давнього Єгипту* (1910). Леся Українка створила український перекладаний текстовий канон, метою якого почасти й було подолати мовно-інтелектуальну колонізацію.

Висновки. Леся Українка належала до другого покоління українських інтелектуалів, які творили українську модерну літературну мову в перше століття її існування. Живучи в українській, вона вийшла далеко за межі простору цієї мови. Була її творцем і проводирем у великий світ нового часу. Десять інших мов – російська, польська, старогрецька, латинська, церковнослов'янська, французька, німецька, італійська, англійська, болгарська – творили складну мовну ідентичність і визначали мовну біографію Лесі Українки. Хоча мовний план був набагато амбітнішим і звучав так: «От я б хотіла знати всі головні европейські мови, хоч би для самих літератур» [6, с. 194]. Не для себе, а для літератур, а фактично для мовного-культурного буття українців, для їхньої політичної незалежності.

Складна мовна ідентичність, реалізована у мовній біографії Лесі Українки, була персональним актом відмови від колоніального статусу – *de jure* колонізована, *de facto* вільна людина. Її мовна свобода – це частина особистісної свободи людини, що живе у час колонізації. Персональна мовна та комунікативна стратегія Лесі Українки, особливо вибір української мови як головної, заклав основи неколоніальної моделі мовного буття, яка з індивідуальної перетворилася на стратегію української спільноти з перспективою в кілька століть, змінивши долю щонайменше українських селян, імперії Романових разом з їхніми підданцями-росіянами.

Література:

1. 1871 – народилася Леся Українка, поетеса. Український інститут національної пам'яті. URL: https://www.uinp.gov.ua/istorychnyy-kalendar/lyutyy/25/1871-narodylasya-lesya-ukrayinka-poetesa.
2. Грицак Ярослав. Нариси історії України. Формування модерної нації XIX-XX століття. Київ: Yakaboo publishing, 2022. 653 с.
3. Каппелер А. Росія як поліетнічна імперія: виникнення, історія, розпад. Львів: Вид-во Католицького Українського університету, 2005. 360 с.
4. Поліщук Я. Від слов'янофільства до національної ідеї: Світоглядна еволюція української еліти в XIX ст. Poznańskie Studia Slawistyczne, 2024 (27). С. 223-238.
5. Пчілка Олена (О. Косач). З автобіографії. Скрипка Т. (ред.) Спогади про Лесю Українку. Київ: Темпора, 2017. С. 25-59.
6. Українка Леся. Повне академічне зібрання творів: у 14 томах. Том 11. Листи. 1876-1896. Луцьк: Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2021. 600 с.
7. Українка Леся. Повне академічне зібрання творів: у 14 томах. Том 13. Листи. 1902-1906. Луцьк: Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2021. 616 с.
8. Шабо Фредеріко. Історія ідеї Європи. Київ: Либідь, 2020. 352 с.
9. Demska O. Demska-Budzuliak L. Holichenko L. The language biography of Lesya Ukrainka in the historical and cultural context as a case of decolonization. Studia Ukrainica Posnaniensia. 2025, 12 (2), p. 47-62.

References:

1. 1871 – narodylasia Lesia Ukrainka, poetesa. Ukrainskyi instytut natsionalnoi pamiati [1871 – Lesya Ukrainka, poet, was born. Ukrainian Institute of National Remembrance] URL: https://www.uinp.gov.ua/istorychnyy-kalendar/lyutyy/25/1871-narodylasya-lesya-ukrayinka-poetesa [in Ukrainian]
2. Hrytsak Yaroslav. Narysy istorii Ukrainy. Formuvannia modernoi natsii XIX-XX stolittia [Essays on the History of Ukraine. The Formation of a Modern Nation in the 19th-20th Centuries]. Kyiv: Yakaboo publishing, 2022, 653 s. [in Ukrainian]
3. Kappeler A. Rosiia yak polietnichna imperiia: vynyknennia, istoriia, rozpad [The Russian Empire: A Multiethnic History]. Lviv: Vyd-vo Katolytskoho Ukrainskoho universytetu, 2005, 360 s. [in Ukrainian]
4. Poliszczuk J. Vid slovianofilstva do natsionalnoi idei: Svitohliadna evoliutsiia ukrainskoi elity v KhIKh st. [From Slavophilia to national idea: the evolution of the worldview of the Ukrainian elite in the 19th century]. Poznańskie Studia Slawistyczne, (2024) (27), s. 223-238. [in Ukrainian]
5. Pchilka Olena (O. Kosach). Z avtobiohrafii. [From the Biography] Skrypka T. (red.) Spohady pro Lesiu Ukrainku [Memories of Lesia Ukrainka]. Kyiv: Tempora, 2017, s. 25-59. [in Ukrainian]
6. Ukrainka Lesia. Povne akademichne zibrannia tvoriv: u 14 tomakh. Tom 11. Lysty. 1876-1896. [Complete Academic Collection of Works: in 14 Volumes. Volume 11. Letters. 1876-1896.]. Lutsk: Volynskyi natsionalnyi universytet imeni Lesi Ukrainky, 2021, 600 s. [in Ukrainian]
7. Ukrainka Lesia. Povne akademichne zibrannia tvoriv: u 14 tomakh. Tom 11. Lysty. 1902-1906. [Complete Academic Collection of Works: in 14 Volumes. Volume 11. Letters. 1902-1906]. Lutsk: Volynskyi natsionalnyi universytet imeni Lesi Ukrainky, 2021, 616 s. [in Ukrainian]
8. Shabo Frederiko. Istoriia idei Yevropy [History of the Idea of Europe]. Kyiv: Lybid, 2020. 352 s. [in Ukrainian]
9. Demska O. Demska-Budzuliak L. Holichenko L. The language biography of Lesya Ukrainka in the historical and cultural context as a case of decolonization. Studia Ukrainica Posnaniensia. 2025, 12 (2), p. 47-62. [In English]

УДК 81'25:316.77+830(=161.1)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-404-417

Дзекун Юрій Олексійович кандидат педагогічних наук, доцент кафедри романо-германської філології, начальник навчального відділу, Навчально-науковий інститут іноземних мов, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, м. Полтава, https://orcid.org/0000-0001-6342-7245

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

Синьо Вікторія Василівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри німецької філології, ДВНЗ "Ужгородського національного університету", м. Ужгород, https://orcid.org/0000-0003-2879-9283

ЛІТЕРАТУРНИЙ ПЕРЕКЛАД ЯК ІНСТРУМЕНТ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ НА ПРИКЛАДІ ТВОРІВ НІМЕЦЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Анотація. У статті розглядається літературний переклад як складне міжкультурне явище, що виходить за межі традиційного уявлення про переклад як лінгвістичну операцію. Переклад постає як акт інтерсеміотичної взаємодії та культурної трансляції, де відтворення змісту передбачає глибоке розуміння символічних, наративних і філософських структур тексту-оригіналу. Особлива увага приділяється німецькомовній художній літературі, багатій на екзистенційні, онтологічні та інтертекстуальні нашарування. Актуальність дослідження обґрунтована необхідністю переосмислення перекладацьких стратегій у глобалізованому культурному просторі. Автор статті наголошує на потребі міждисциплінарного підходу до перекладу, що інтегрує методи герменевтики, культурної антропології, когнітивної лінгвістики та дискурсивної прагматики. Такий підхід дозволяє розглядати перекладача як культурного медіатора, який не лише передає зміст, але й реконфігурує культурний код оригіналу.

У контексті німецької літературної традиції проаналізовано особливості перекладу творів, насичених філософськими, символічними та ідіолектичними структурами, як-от тексти Новаліса, Брехта, Гельдерліна, Томаса Бернхарда та Жан-Поля. На прикладах конкретних висловів

досліджено труднощі передачі семантичної багатошаровості, емоційної виразності та дискурсивної функціональності текстів у процесі перекладу. Особливу увагу приділено феномену семіотичної транспозиції та функціональному еквіваленту як ключовим параметрам перекладацької діяльності. У статті наголошено, що переклад складноструктурованих текстів вимагає не просто лінгвістичної відповідності, а інтелектуального занурення в смислову палітру оригіналу, здатності зберегти культурну та рецептивну релевантність тексту для нової аудиторії.

Таким чином, переклад у статті розглядається як автономна форма культурного продукування, що здійснює трансгресивну функцію в культурному полі. Автор пропонує концептуалізувати переклад не як вторинну репрезентацію, а як діалогічну подію, що моделює нову текстуальну онтологію, відкриваючи простір для зустрічі з Іншим у горизонті міжкультурної полілогії.

Ключові слова: літературний переклад, міжкультурна взаємодія, німецька література, перекладознавство, культурний діалог, трансляція культур, інтеркультурна комунікація.

Dzekun Yuriy Oleksiyovych Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor of the Department of Romano-Germanic Philology, Head of the Educational Department, Educational and Scientific Institute of Foreign Languages, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Poltava, https://orcid.org/0000-0001-6342-7245

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

Syno Viktoriya Vasylivna Candidate of Sciences in Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of German Philology, Uzhhorod National University, Uzhgorod, https://orcid.org/0000-0003-2879-9283

LITERARY TRANSLATION AS A TOOL OF INTERCULTURAL INTERACTION: A CASE STUDY OF GERMAN LITERATURE

Abstract. The article explores literary translation as a complex intercultural phenomenon that transcends the traditional understanding of translation as a purely linguistic operation. Translation is presented as an act of intersemiotic interaction and cultural transmission, where reproducing meaning

requires a deep understanding of the symbolic, narrative, and philosophical structures of the original text. Special attention is given to German-language literature, which is rich in existential, ontological, and intertextual layers.

The relevance of the study is justified by the need to rethink translation strategies in a globalized cultural space. The author emphasizes the necessity of an interdisciplinary approach to translation that integrates methods from hermeneutics, cultural anthropology, cognitive linguistics, and discursive pragmatics. This approach allows the translator to be viewed as a cultural mediator who not only conveys meaning but also reconfigures the cultural code of the original.

Within the context of the German literary tradition, the article analyzes the specific challenges of translating works dense with philosophical, symbolic, and idiolectal structures such as the texts of Novalis, Brecht, Hölderlin, Thomas Bernhard, and Jean Paul. Using concrete expressions as examples, the article examines the difficulties of conveying semantic multilayeredness, emotional expressiveness, and discursive functionality during the translation process.

Particular attention is devoted to the phenomenon of semiotic transposition and functional equivalence as key parameters of translational activity. The article emphasizes that translating complexly structured texts requires not merely linguistic adequacy but an intellectual immersion into the semantic palette of the original, along with the ability to maintain the cultural and receptive relevance of the text for a new audience.

Thus, translation in this article is viewed as an autonomous form of cultural production that performs a transgressive function within the cultural field. The author proposes to conceptualize translation not as a secondary representation, but as a dialogic event that models a new textual ontology opening a space for encountering the Other within the horizon of intercultural polylogue.

Keywords: literary translation, intercultural interaction, German literature, translation studies, cultural dialogue, cultural transfer, intercultural communication.

Постановка проблеми. У сучасному герменевтичному дискурсі питання літературного перекладу як феномена культурної трансляції постає не лише як прагматична практика відтворення смислових структур, а як складний акт інтерсеміотичної взаємодії, що актуалізує проблематику рецептивної адекватності, наративної автентичності та когнітивної транспозиції. Особливої гостроти набуває це питання в контексті перекладу німецькомовної художньої літератури, яка історично й концептуально несе в собі маркери глибокої філософсько-онтологічної наративності, часто інкорпорованої в культурноспецифічні референції, які не піддаються прямому еквівалентному перенесенню в інші мовно-культурні парадигми

[1, с. 77]. З огляду на це, постає необхідність проблематизації перекладу не як механістичного процесу лексико-граматичної кореляції, а як полівалентного міжкультурного акту, що передбачає не лише лінгвістичну трансформацію, а й реконфігурацію культурного коду тексту-оригіналу. Особливо виразно дана парадигма проявляється при спробах адаптації творів авторів, таких як Томас Манн, Герман Гессе, де текст виступає як складна тканина ідеологем, психологічних архетипів та екзистенційних алегорій, котрі тяжіють до латентної поліфонії значень.

Відповідно, дослідження літературного перекладу як інструменту міжкультурної взаємодії вимагає апеляції до широкого спектру інтердисциплінарних підходів — від культурної антропології до дискурсивної прагматики, від філософії мови до неогерменевтики, — що дозволяє реконструювати латентні змісти, закодовані в текстуальній структурі оригіналу [2, с. 107]. Лише за умови усвідомленої інтерпретативної стратегії перекладач здатен реалізувати функцію медіатора між культурними конструктами, зберігаючи водночас як семіотичну щільність первинного тексту, так і реципієнтну резонансність перекладеного варіанту.

Тому, актуальність означеної проблематики зумовлена не лише зростанням інтересу до німецької літературної традиції в глобалізованому культурному просторі, а й необхідністю формування нових підходів до перекладацької діяльності як форми інтелектуального діалогу між культурами. У цьому контексті переклад постає не як вторинна форма художнього відтворення, а як автономний акт культурного продукування, здатний трансформувати рецептивний горизонт цільової аудиторії через реконструкцію смислової палітри та дискурсивної структури оригіналу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останні десятиліття позначені зростанням академічного інтересу до перекладу як до міжкультурного феномена, що функціонує не лише в лінгвістичному, але й у культурно-онтологічному вимірі. Зокрема, у працях Н. Лікарчук, В. Лободи та Г. Курбаніязової переклад трактується як форма дискурсивної інтервенції в простір «іншості», де перекладач набуває ролі культурного посередника. У контексті німецької літератури особливої уваги заслуговують студії, присвячені трансляції філософсько навантажених текстів — зокрема, праці В. Фляйшера, С. Куко чи Ф. М. Меня-Мартінеса, — які потребують не лише високого рівня лінгвістичної компетентності, але й глибокого занурення в екзистенційно-семантичні шари першотвору.

Низка сучасних дослідників, зокрема З. Акрамова, Ш. Хідірова та вже згадана С. Куко, акцентують увагу на концепті культурної релевантності перекладу, підкреслюючи неможливість нейтральної трансляції у випадку зі складноструктурованими німецькими текстами, що містять значний

інтертекстуальний, ідіолектичний та символічний потенціал. У світлі цього, новітні підходи до аналізу перекладацьких стратегій тяжіють до мультидисциплінарності: поєднання текстуального аналізу з герменевтикою, семіотикою культури та рецептивною естетикою (як у працях Е. Бенвеніста, Р. Барта, Е. Сапіра) дозволяє виявити латентні механізми «переписування» культурної ідентичності у процесі перекладу. Таким чином, переклад втрачає статус допоміжного лінгвістичного інструменту, трансформуючись у засіб реінтерпретації культурного досвіду.

Окремої уваги заслуговують дослідження, що порівнюють різні переклади одного й того ж німецького твору в контексті соціокультурних трансформацій реципієнтного суспільства. Такі порівняльні аналізи, як-от роботи Р. Дарвіна, Т. Сун чи Р. Кройца, демонструють, яким чином перекладацькі вибори зумовлені не лише мовною конвенцією, а й ідеологічним та культурно-політичним контекстом часу. Це відкриває перспективу до глибшого розуміння літературного перекладу як динамічного процесу культурного переносу, що водночас є актом інтерпретації, адаптації та реконструкції змісту в новій семіосфері.

Метою статті є здійснення комплексного аналізу літературного перекладу як інструменту міжкультурної взаємодії на матеріалі німецькомовної художньої літератури з урахуванням семіотичних, герменевтичних та культурологічних аспектів трансляції.

Виклад основного матеріалу. У теоретичному полі сучасного перекладознавства дедалі виразніше артикулюється потреба в ревізії редукціоністських моделей, що зводять акт перекладу до функціонального транспонування мовних еквівалентів, поза урахуванням культурно-онтологічної специфіки первинного тексту [3, с 81]. Зокрема, вивчення німецької літератури як джерела смислових констеляцій, заснованих на глибинному філософському тлі, детермінує необхідність герменевтичного підходу, де перекладач постає не як механічний ретранслятор, а як суб'єкт, котрий продукує вторинну, але самодостатню семіотичну реальність. Відтак, переклад набуває характеру діахронної семіозисної події, у якій первинна парадигма занурюється в нову інтерпретаційну мережу, видозмінюючи свій семантичний та аксіологічний контур [4, с. 17]. Не менш вагомим є аспект когнітивної резонантності перекладеного тексту, зокрема в умовах рецептивної деформації, що виникає внаслідок міжмовного й міжкультурного переносу смислових конструкцій, вбудованих у специфічний ментальний ландшафт німецькомовного оригіналу [5, с. 79]. У цьому контексті літературний переклад постає як поліструктурна інтервенція в інше культурне тіло, що водночас є актом й деконструкції, і реконфігурації. Інтерпретатор, який діє в межах іншої мови, не лише моделює нову

текстуальну онтологію, а й уможливлює появу полісемантичного габітусу, де оригінал і переклад взаємодіють не у вертикалі ієрархії, а в горизонталі діалогічної еквівалентності.

В сучасних умовах трансляція німецької літератури у контексті іномовного сприйняття не є ані пасивним дзеркалом, ані формальним відбитком, а стає простором синтезу, у якому чужа мова інкорпорує смисли, що водночас є зовнішніми й інтимно освоєними. Саме в цій точці перетину — між чужим й своїм, між оригіналом та перекладом, між мовою джерела і мовою рецепції — виникає справжня міжкультурна взаємодія як феномен трансгресивного буття, що виходить за межі лінгвістичних кордонів і утверджує себе в просторі смислової полілогії [6, с. 97-98]. І тут, можливо, переклад є не просто формою культурного обміну, а прологом до глибинної зустрічі з Іншим, де мовна форма перетворюється на подію присутності.

Дослідники відзначають, що у контексті сучасної герменевтичної парадигми літературний переклад постає не лише як засіб транспонування мовних знаків, але як феномен культурної трансгресії, що інтенсифікує полілог між цивілізаційно відмінними ментальностями [7]. Рефлексія над німецькомовною літературою — від метафізичних занурень Гельдерліна до постструктуралістських конструктів Т. Бернхарда — вимагає неординарного герменевтичного інструментарію, який виходить за межі семантичного еквіваленту, апелюючи до глибинних смислових пластів та символічних архетипів. Тому, переклад у своїй есенції стає актом креативної реконфігурації, що передбачає інтелектуальну конгруентність із текстовою динамікою оригіналу, в той час як перекладач, перетворюючись на медіатора культур, здійснює своєрідну онтологічну екзегезу, вкорінену у філософемах цільової культури [8, с. 184]. У межах дослідження трансляторської практики як вектора міжкультурної інтеграції доцільним є окреслення семи ключових принципів, що детермінують процес літературного перекладу на прикладі німецькомовної літературної традиції:

— переклад як міжсеміотичний акт, що втілює епістемологічне напруження між автентичністю та адаптацією. Наприклд, у творчості Новаліса, зокрема в *“Hymnen an die Nacht”*, семантика сакрального й містичного зливається в густу поетичну палітру, де лексема *“Nacht”* набуває космогонічного звучання, а не є просто ніччю як часовим відрізком. Передача фрази: *“Wenn nicht mehr Zahlen und Figuren / Sind Schlüssel aller Kreaturen”* потребує не механічної транслітерації, а метафізичної інтуїції, бо за нею стоїть романтична критика раціоналізму. Будь-який перекладацький редукціонізм тут був би актом семіотичної профанації;

— міжкультурна комунікація як телеологічна основа перекладацької діяльності в умовах глобалізованої текстуальності. Так, у *“Leben des*

Galilei” Бертольта Брехта міститься етична дилема науки як суспільного інструменту, що кульмінує у вислові: *“Unglücklich das Land, das Helden nötig hat”*. У міжкультурному перенесенні ця сентенція вимагає від перекладача не лише точності, а й історичного чуття: за буквальним перекладом може сховатися сутнісний підтекст критики патріотичного міфотворення. Тому, переклад вступає в комунікативний резонанс із національно-культурними архетипами реципієнта;

— ідіолект автора та трансляторська стратегія: парадигма відповідності у творах німецького романтизму. Наприклад, Жан-Поль, з його фантасмагорійною гіперболізацією і синтаксичною розтягнутістю, створює унікальний ідіолект, який фактично несумісний із лаконізмом багатьох слов’янських мов. Наприклад, у *“Siebenkäs”* вислів: *“Der Traum ist der wahre Lebenslauf der Seele”* несе не лише філософську, а й поетологічну функцію. Перекладач, ігноруючи експресивність цього твердження, втрачає цілісний образ «сновидної душі», який структурно вписується в жанрову амбівалентність між романом і філософським трактатом.

— принцип функціонального еквіваленту у контексті дискурсивної множинності постмодерної німецької прози. Приміром, у прозі Томаса Бернхарда — зокрема в романі *“Korrektur”* — структура мови функціонує як топос фрустрації. Його нескінченні синтаксичні побудови, як-от: *“Die Welt ist die Konstruktion eines Wahnsinnigen, sagte Roithamer, und seine Korrektur der einzig denkbare Sinn”*, є викликом для перекладача: передати не лише зміст, а й ритм думки, яка сама себе поглинає. Функціональний еквівалент тут повинен охопити психологічну й семантичну турбулентність, а не лише граматичну адекватність;

— семіосфера цільової культури як детермінанта перекладацької рецепції філософської німецької літератури. А от, в даному випадку кантівська есейність, зокрема у *“Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?”*, задає культурно-філософську матрицю, що корелює з епістемологією певного культурного простору. Вислів *“Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit”* потребує делікатної інтерпретації, бо термін *“Unmündigkeit”* містить одночасно правовий, етичний та освітній аспекти. У слов’янських культурах, де традиція автономного суб’єкта має інші витоки, переклад вимагає концептуальної переакцентуації;

— герменевтична апропріація як інтерпретативний акт у процесі перекладу міжкультурно детермінованих текстів. Наприклад, у романі *“Hyperion”* Фрідріха Гельдерліна текст наскрізь пронизаний античними ремінісценціями, екзистенційною меланхолією та риторичною пишнотою. Наприклад, вислів: *“Ich kann nicht leben und nicht sterben”* є алюзією на

трагічну апорію буття, що її переклад несе ризик редукції до банального «Я не можу ні жити, ні вмерти». Герменевтична апропріація повинна витлумачити емоційно-філософський регістр вислову, не порушуючи його класичної величавості;

— роль інтертекстуальності у формуванні поліфонічного діалогу між оригіналом і перекладом в межах культурного континууму. Так, у романі *"Die Blechtrommel"* Ґюнтера Ґрасса символіка барабана як контрапункту історії несе в собі складну інтертекстуальну гру з національним міфом, психоаналітичними алюзіями та соціальною сатирою. Вислів: *"Ich trommle, also bin ich"* — варіація картезіанського *cogito* — вимагає перекладацької чутливості до філософських алюзій та гротескової іронії. Переклад, що ігнорує цю багаторівневу інтертекстуальність, призводить до семіотичної інерції [1, с. 37-63; 9, с. 72-73; 10, с. 23-51].

Представлена *таблиця 1* не лише інвентаризує ключові координати літературного перекладу як інструменту міжкультурної герменевтики, але й формує своєрідну онтологічну мапу трансляторських стратегій, що реалізуються в межах німецькомовної текстуальності. У кожному із векторів спостерігається виразна динаміка переходу від лексико-семантичного конформізму до компаративної рефлексії, що дозволяє концептуалізувати переклад не як ізоморфну екстраполяцію тексту-джерела, а як автономну знакову систему, занурену у культурно-зумовлений інтердискурсивний ландшафт [1, с. 57]. При цьому імпліцитна функція перекладача полягає не у мімезисі, а у реконструкції семіотичного поля з урахуванням алюзивного, інтенціонального та стилістично-мелодичного навантаження оригіналу.

Особливої уваги заслуговує феномен семіотичної транспозиції, що стає своєрідною методологічною віссю у ситуації культурної невідповідності дискурсивних моделей. У цьому контексті постає потреба в когнітивній апропріації ідіолекту автора, транслітерації філософем та реплікації інтертекстуальних матриць, що функціонують як конденсати колективної пам'яті [11]. Відповідно, літературний переклад не зводиться до вербального трансплантування, а радше перетворюється на акт креативної реконфігурації смислових структур, де відбувається не лише передача, але й естетико-філософське переосмислення первинного тексту відповідно до ментальної інфраструктури культури-реципієнта.

Таблиця 1. Когнітивно-культурна матриця перекладного процесу: вектори реінтерпретації художніх кодів німецької літератури

Інтерпретативний модус перекладного конструювання	Концептуально-герменевтична експлікація феномену	Транскультурна ілюстративна екземпліфікація
Герменевтична рефлексія культурного контексту	Переклад функціонує не як репродукція, а як герменевтична реконфігурація текстового універсуму, зумовленого історико-культурними координатами оригіналу.	У *„Faust I“* Ґете фраза *„Zwei Seelen wohnen, ach! in meiner Brust“* потребує не буквального відтворення, а герменевтичного аналізу дихотомії суб'єкта.
Семіотична інверсія міжкультурного кодування	У процесі перекладу здійснюється перехід від однієї семіотичної парадигми до іншої, що вимагає комплексної реверсивної адаптації лексеми й стилістичних матриць.	У *„Der Tod in Venedig“* Томаса Манна термін *„Eros“* несе не лише сексуально-філософське, а й платонівське навантаження, яке потребує напруженого міжкультурного перенесення.
Інтертекстуальна транспозиція алюзій та ремінісценцій	Текст як інтертекстуальна структура вимагає перекладацької компетенції щодо декодування алюзивної системи з наступною її адаптацією у прийнятному культурному реєстрі.	В оповіданні *„Tonio Kröger“* Манна фраза *„Ein Dilettant der Leidenschaft“* апелює до образу Вертера — знеособлена трансляція спотворює інтертекстуальний пласт.
Лінгвокультурна апропріація фразеологічної системи	Переклад фразеологізмів потребує глибокої когнітивно-дискурсивної апропріації, яка враховує культурну символіку, а не тільки лексичну репрезентацію.	Фраза з *„Die Verwandlung“* Кафки: *„Er war fest, wie aus Blech“* у перекладі не повинна зводитися до механічної металевості, а має інтерпретувати психологічну інерцію.
Семантична багатошаровість авторського ідіолекту	Перекладач має відчитувати ідіосинкразичний словник автора, що унеможливлює буквальну передачу; натомість потрібна стилістично-креативна реконструкція.	У *„Atemschaukel“* Герти Мюллер слова *„Hungerengel“* не мають еквівалента: це поетична неологія, що поєднує антонімічні концепти, і вимагає творення нового перекладного знака.
Філософема як перекладна проблема	Переклад філософем передбачає не лише мовну, а й концептуальну реконфігурацію абстрактних одиниць, що не мають однозначного кореляту в іншій мові.	У *„Sein und Zeit“* Гайдеґґера термін *„Dasein“* не слід перекладати як просто *„буття“*, адже це екзистенціальний модус людського присутнього буття у світі.

Інтерпретативний модус перекладного конструювання	Концептуально-герменевтична експлікація феномену	Транскультурна ілюстративна екземпліфікація
Психолінгвістична інтенціональність персонажа	Передача мовлення персонажа вимагає збереження його інтенціональної установки — з урахуванням психотипу, соціолекту та екстралінгвістичного контексту.	У *„Berlin Alexanderplatz“* Дебліна персонаж Франц використовує урбаністичний жаргон (*„Kiek ma!“*), який потребує ретельного соціолінгвістичного еквівалента у перекладі.
Тональна валентність наративу та її збереження	Переклад повинен не тільки передати фабулу, а й зберегти наративну валентність: іронію, пафос, сарказм, парадокс, що формують емоційну структуру твору.	У *„Die verlorene Ehre der Katharina Blum“* Белля використана газетна стилістика іронізує над мовою влади — її прямий переклад стирає сатиричну гостроту.
Мовна ритмізація як носій стилістичної ідеї	Ритм тексту, особливо в поезії чи прозі з високим ступенем стилізації, виконує змістотворчу функцію й має бути відтворений або еквівалентно заміщений.	У *„Im Nebel“* Германа Гессе ритміка фрази *„Seltsam, im Nebel zu wandern!“* є частиною емоційної імпресії; збій ритму — збій смислу.
Субверсивна функція мовних інновацій	Авторські неологізми, анормативна синтакса чи діалектні відступи є частиною естетичної стратегії, а не маргінальною аномалією, й мають бути перекладені відповідно.	У *„Zettel’s Traum“* Арно Шмітта — синтаксичний хаос та лексичні гібриди (*„Wörternachtfliegen“*) вимагають креативного перекладного моделювання, а не уніфікації.

Джерело: розроблено автором на основі [1; 9; 10; 11]

Сучасні стратегії літературного перекладу як інструмент міжкультурної взаємодії постають в умовах інтенсивних глобалізаційних процесів, що вимагають від перекладачів нових підходів до передачі значень та смислів. Переклад стає не лише технічним актом, а й складною міжкультурною практикою, що сприяє взаєморозумінню та інтеграції різних мовних й культурних спільнот [12, с. 737]. Твори сучасних німецьких авторів, таких як Даниель Кельманн, Дженні Ерпенбек та Сивілла Левічарофф, розкривають численні виклики, які виникають перед перекладачами, що працюють із такими інтелектуально насиченими та культурно специфічними текстами.

Однією з основних стратегій перекладу є стратегія компенсації, яка застосовується, коли певне значення, що міститься в оригінальному тексті, важко відтворити без втрати культурного контексту або емоційної напруги.

Це особливо важливо в роботах, де культурні реалії не мають точного аналогу в цільовій мові [1, с. 76]. В романі Даниеля Кельмана *"Die Vermessung der Welt"*, де йдеться про наукове середовище XVIII століття, перекладач застосовує компенсацію для збереження не лише термінів, а й філософських концептів, що відображають епоху Просвітництва. Д. Кельманн поєднує точність математичних та філософських понять з елементами гумору, що створює багатошаровість смислів. Прикладом може є фраза: *"Alles ist Maß. Alles kann vermessen werden. Der Mensch ist, was er misst"*, — переклад цього уривку вимагає компенсації за допомогою таких конструкцій, що зберігають як точність значення, так і відтворюють атмосферу того часу, коли вимірювання світу стає основою наукового пізнання.

Наступною важливою стратегією є стратегія точності та адекватності, що передбачає збереження максимально точного відтворення оригінальних термінів та ідей при збереженні літературного стилю. Вона вимагає від перекладача ретельної роботи з текстом і врахування не тільки лексичних, а й філософських, історичних та соціальних аспектів. Особливо це стосується творів, які містять наукові, філософські або культурні концепти. У таких випадках перекладач має знайти баланс між точністю наукових термінів і художньою виразністю [13]. Так, у творах Дженні Ерпенбек, зокрема у романі *"Gehen, ging, gegangen"*, важливо передати складні філософські роздуми та історичні відсилки, що позначають не лише особисті, а й колективні травми нації

Іншою важливою стратегією є стратегія відтворення міжтекстових зв'язків і алюзій, яка актуалізується при роботі з текстами, що містять численні посилання на інші культурні та літературні традиції [14]. У творах Сивілла Левічарофф, наприклад у *"Blumenberg"*, перекладач повинен враховувати не лише зміст, а й контекст філософських та літературних алюзій, які можуть бути малозрозумілими для читачів іншої культури. Такі стратегії потребують особливої уважності до тонких моментів, де зміст твору залежить від культурної інтерпретації. В її творі є фраза: *"Die Philosophie ist ein Versuch, die Welt durch das Denken zu begreifen, aber auch ein Versuch, das Unbegreifliche zu ertragen"* — переклад цієї ідеї передбачає не лише правильну передачу термінів, а й збереження концептуальної глибини, що є основною в її філософських міркуваннях. Ще однією важливою стратегією є стратегія емоційної відповідності, яка полягає в тому, щоб переклад не лише передавав буквальне значення слів, а й зберігав емоційну та атмосферну напругу оригіналу. Вона є особливо актуальною для творів, де емоційний фон є ключовим для сприйняття тексту [14]. В романі Дженні Ерпенбек знову ми стикаємося з темою історичних травм, і для перекладача важливо зберегти не тільки літературні образи, а й глибину

переживань героїв, що тягнуть за собою історичні втрати. Це вимагає перекладача не лише точного словникового відтворення, але й тонкої роботи з емоціями, що передають настрої оригіналу.

Завершуючи, можна зазначити, що літературний переклад сучасних німецьких авторів є складною й багатоаспектною практикою, яка вимагає не лише мовної майстерності, а й культурного чуття. Стратегії компенсації, точності, відтворення міжтекстових зв'язків та емоційної відповідності дозволяють зберегти глибину й багатозначність оригінальних творів. Перекладач, виступаючи не лише технічним інтерпретатором, а й культурним посередником, створює новий простір для міжкультурного діалогу, що сприяє взаєморозумінню та взаємозбагаченню мовних та культурних традицій.

Висновки. У світлі інтердисциплінарної екстраполяції перекладознавчих методологій та культурно-філософських наративів, літературний переклад постає як глибоко амбівалентне явище, котре функціонує на перехресті герменевтичної реконструкції і трансплантації смислових парадигм. Особливо це проявляється у процесі трансферу німецькомовного тексту, обтяженого концептуальними кодами класичної Bildungstradition, де кожен мовний знак функціонує як культурно маркований еквівалент внутрішньої онтології нації. Сама процедура перекладацької репрезентації є не просто формою семантичної транспозиції, а актом квазі-онтологічного перетворення, що охоплює не лише лексико-граматичну структуру, але й імпліцитну парадигматику колективної свідомості. Перекладач, діючи на межі текстуальної еквівалентності та інтерсуб'єктивного розуміння, трансформується у культурного екзегета, чия діяльність має характер глибоко рефлексивного і водночас інтенціонально навантаженого діалогу з Іншим.

Аналізуючи корпус німецької літератури — від Новаліса, Брехта, Гельдерліна, Томаса Бернхарда та Жан-Поля до Дженні Ерпенбек, — можна простежити, як у процесі перекладу здійснюється не лише міжмовна адаптація, а й своєрідна реконфігурація смислового горизонту, внаслідок чого виникає текст-дублікат, який, попри свою похідність, володіє функціональною автономією. Такий текст вступає у симбіотичний резонанс із ментальним простором іншої культури, водночас розчиняючи первинну значеннєву тканину в полісемії реципієнтного контексту. Відповідно, літературний переклад слід розглядати не як просту лінгвістичну операцію чи інструмент популяризації чужомовного дискурсу, а як динамічний механізм культурної трансмутації, що актуалізує феномен «перекладеного буття». У цьому аспекті німецька літературна традиція, у своїй перевідній інкарнації, не лише транслюється, але й трансцендує власні межі,

вступаючи у діалогічну взаємодію з інтелектуальним інобуттям, реінтерпретуючи саму себе крізь призму чужого бачення.

У перспективах майбутніх наукових рефлексій окреслюється нагальна потреба в ґрунтовнішому теоретико-методологічному осмисленні феномену літературного перекладу як трансгресивного механізму міжкультурної кореляції, особливо в контексті рецепції німецькомовного тексту в посттоталітарному та постколоніальному культурному просторах. Залишається відкритим питання про рівень когнітивної адекватності перекладацьких стратегій у відтворенні національно зумовлених концептосфер, зокрема в межах текстів, глибоко закорінених у феноменологію німецького Geisty'. Подальші розвідки можуть бути спрямовані на деконструкцію усталених бінарних опозицій «оригінал–переклад» та на дослідження перекладу як автономного смислотворчого жесту, що функціонує в координатах інтеркультурної дискурсивності, полілогічної взаємодії та постгерменевтичної інтерпретативності.

Література:

1. Akramova Z. *Konvertierende Wortbildung im romanisch-germanischen Vergleich: Monographie.* Sciencia Scripts. 2023. 108 p.

2. Benveniste É., Skinner J. K., Meek M., Barthes R. *Problems in General Linguistics.* HAU. 2024. 350 p.

3. Brakhage L. E. *Linguistic attitudes: understanding generational communication biases to improve organizational culture.* Independently published. 2024. 167 p.

4. Darvin R., Sun T. *Intercultural Communication and Identity (Elements in Intercultural Communication).* Cambridge University Press. 2024. 68 p.

5. Hudley A., Mallinson C.,Bucholtz M. *Inclusion in Linguistics.* Oxford University Press. 2024. 472 p.

6. Kreuz R. *Linguistic Fingerprints: How Language Creates and Reveals Identity.* Prometheus. 2023. 256 p.

7. Лікарчук Н. Базові семіотичні моделі комунікації. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. 2015. № 16. С. 69–74.

8. Khidirova Sh. G. Phraseology and the basic types of phraseological units. Journal of new century innovations. 2024. Vol. 54, No. 3, pp. 183–187.

9. Лобода В. А. Перекладацькі трансформації: дефінітивний характер та проблема класифікації. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. 2019. № 43, Вип. 4, С. 72–74.

10. Breal M., Sapir E. The History of Human Speech and the Significance of Language. Independently published, 2019. 110 p.

11. Kuko S., Kovač M. M. Pragmatische Inhalte in Deutsch als Fremdsprache / Pragmatic content in German as a foreign language. European Journal of Foreign Language Teaching. 2023. Vol. 7, No. 1. URL: https://oapub.org/edu/index.php/ejfl/article/download/4641/7276.

12. Qurbaniyazova G. Die Probleme der Übersetzung der Phraseologismen. International Journal of Education, Social Science & Humanities. 2024. Vol. 12, No. 5, pp. 736–742.

13. Mena-Martínez F. M., et al. Teaching German phrasemes through English. The role of equivalence. Korpora Deutsch als Fremdsprache. 2024. Vol. 4, No. 1. URL: https://kordaf.tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3992/print.

14. Fleischer W. Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. 2., durchges. und erg. Aufl. Tübingen: Niemeyer, 1997. 299 p.

References:

1. Akramova, Z. (2023). *Konvertierende Wortbildung im romanisch-germanischen Vergleich: Monographie*. Sciencia Scripts. [Converting word formation in the Romance-Germanic comparison: Monograph] [German]

2. Benveniste, É., Skinner, J. K., Meek, M., & Barthes, R. (2024). *Problems in general linguistics*. HAU. [English]

3. Brakhage, L. E. (2024). Linguistic attitudes: Understanding generational communication biases to improve organizational culture. Independently published. [English]

4. Darvin, R., & Sun, T. (2024). Intercultural communication and identity (Elements in Intercultural Communication). Cambridge University Press. [English]

5. Hudley, A., Mallinson, C., & Bucholtz, M. (2024). *Inclusion in linguistics*. Oxford University Press. [English]

6. Kreuz, R. (2023). Linguistic fingerprints: How language creates and reveals identity. Prometheus. [English]

7. Likarczuk, N. (2015). Bazovi semiotyčni modeli komunikaciji. *Naukovyj časopys NPU imeni M. P. Drahomanova*, (16), 69–74. [Basic semiotic models of communication] [Ukrainian]

8. Khidirova, Sh. G. (2024). Phraseology and the basic types of phraseological units. *Journal of New Century Innovations*, 54(3), 183–187. [English]

9. Loboda, V. A. (2019). Perekladacki transformaciji: definytyvnyj charakter ta problema klasyfikaciji. *Naukovyj visnyk Mizhnarodnogo gumanitarnogo universytetu*, (43, Vyp. 4), 72–74. [Translational transformations: Definitive nature and the problem of classification] [Ukrainian]

10. Breal, M., & Sapir, E. (2019). The history of human speech and the significance of language. Independently published. [English]

11. Kuko, S., & Kovač, M. M. (2023). Pragmatische Inhalte in Deutsch als Fremdsprache / Pragmatic content in German as a foreign language. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 7(1). Retrieved from: https://oapub.org/edu/index.php/ejfl/article/download/4641/7276 [English]

12. Qurbaniyazova, G. (2024). Die Probleme der Übersetzung der Phraseologismen. *International Journal of Education, Social Science & Humanities*, 12(5), 736–742. [The problems of translating phraseological units] [English]

13. Mena-Martínez, F. M., et al. (2024). Teaching German phrasemes through English. The role of equivalence. *Korpora Deutsch als Fremdsprache*, 4(1). Retrieved from: https://kordaf.tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3992/print [English]

14. Fleischer, W. (1997). *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache* (2., durchges. und erg. Aufl.). Niemeyer. [Phraseology of contemporary German language] [German]

УДК 81.42

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-418-428

Діброва Ольга Віталіївна кандидат філологічних наук, доцент кафедри початкової освіти, гуманітарних дисциплін та інформатики, Комунальний заклад вищої освіти "Кременчуцька гуманітарно-технологічна академія" Полтавської обласної ради, м. Кременчук, тел.: (067) 398-91-38, https://orcid.org/0000-0002-7749-3582

Кірічек Ірина Юріївна, кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри початкової освіти, гуманітарних дисциплін та інформатики, Комунальний заклад вищої освіти "Кременчуцька гуманітарно-технологічна академія" Полтавської обласної ради, м. Кременчук, тел.: (096)345-29-58, https://orcid.org/0009-0007-7599-4846

МОЛОДА УКРАЇНСЬКА ПОЕЗІЯ ЯК РЕАКЦІЯ НА ВОЄННУ АГРЕСІЮ: МІЛІТАРНЕ МОВОМИСЛЕННЯ

Анотація. У статті проаналізовано мову поезій молодих авторів як своєрідну лінгвопоетичну реакцію на воєнну агресію в Україні. Дослідження зосереджене на виявленні мілітарних елементів мовомислення, емоційно-експресивного забарвлення поетичних текстів, а також специфіки використання мовних засобів, зумовлених воєнним контекстом. Розглянуто унікальну поетичну збірку-альманах, укладену на волонтерських засадах з текстів авторів різного рівня підготовки – як професійних поетів, так і аматорів. Усі твори об'єднує спільна тематика спротиву, написані вони в умовах окупації або вимушеного переселення, що надає текстам особливої емоційної глибини та актуальності.

У межах дослідження здійснено компаративний аналіз традиційних і нетрадиційних засобів поетичного опису, авторських метафор, порівнянь, епітетів, що слугують не лише художнім засобом, а й механізмом психоемоційної компенсації та відрефлексованого патріотичного стану. Особливу увагу приділено мовним одиницям, які виражають героїзм і незламність народу, зокрема мешканців Херсонщини, чия боротьба на цивільному фронті виведена на рівень національного символу згідно з аксіомою «кожен на своєму фронті». Попри трагічність подій, поезії пройняті вірою у перемогу та непохитністю духу.

Як мілітарні маркери поетичної мови виявлено традиційні лексеми: *бійці, солдати, фронт, контузія, снаряди, бомбосховище, воює, рани,*

ракети, що функціонують поряд із сучасними неологізмами та жаргонізмами військового часу – *«алігатори», «мопеди», дрон, мітка, прильоти, «хаймарси», БК*. Проаналізовано особливості вираження емоційної дихотомії: з одного боку – глибока повага та сакралізація образу українського воїна, що набуває рис янгола, святого, Божого обранця; з іншого – дегуманізація ворога, яка реалізується через негативно конотовані одиниці: *падаль, нелюди, наволоч, орки, сміття*, а також метафоричні формули на кшталт *«ваша родина – це страшна хвороба»*.

Методика аналізу дозволила виявити, що традиційні образи, які використовуються в риторичних вигуках (*«душу Кобзаря не вбити», «воїни світла», «віддав душу бійцям і Богу», «волю не перемогти», «війна зробила нас однією великою родиною»*), поєднуються з новими авторськими метафорами, що демонструють глибокі персональні переживання. Зокрема, особливою лінією виокремлюється образ «другого народження Херсона», що співвідноситься з образом народження дитини, символізуючи відродження свободи українського народу в межах звільненого міста.

Ключові слова: мовна картина світу, мовомислення, концептосфера, метафора, мілітарний маркер.

Dibrova Olha Vitalyivna candidate of philological sciences, associate professor of the department of elementary education, humanitarian disciplines and informatics, Municipal institution of higher education "Kremenchuk Humanitarian and Technological Academy" of the Poltava Regional Council, Kremenchuk, tel.: (067) 39-891-38, https://orcid.org/0000-0002-7749-3582

Kirichek Iryna Yriyvna candidate of philological sciences, senior lecturer of the department of elementary education, humanitarian disciplines and informatics, Municipal institution of higher education "Kremenchuk Humanitarian and Technological Academy" of the Poltava Regional Council, Kremenchuk, тел.: (096) 345-29-58, https://orcid.org/0009-0007-7599-4846

YOUNG UKRAINIAN POETRY AS A REACTION TO MILITARY AGGRESSION: MILITARY LANGUAGE THINKING

Abstract. The article analyzes the language of the poetry of young authors as a reaction to military aggression in Ukraine, with the definition of military elements of their linguistic thinking and features of the emotional content of poetic works. A unique collection-almanac, which was formed by enthusiasts from poems written by many authors – specialists and amateurs – in the conditions of occupation and stay outside the borders of the native land, was

considered. A comparative review of traditional and non-traditional means of poetic description, metaphorical constructions, comparisons was carried out.

Linguistic units denoting the courage of the population, in particular the Kherson people according to the axiom «everyone is on their own front», their unwavering faith in victory, despite even the minor connotation of poetry, are noted and analyzed. As military markers of poetic language, traditional units fighters, soldiers, front, contusion, shells, bomb shelter, soldier, wounds, rockets, as well as modern neologisms – «alligators», «mopeds», drone, label, arrivals, «highmars», MC – are defined.

It was concluded that the attitude towards the liberating soldiers is characterized by the highest degree of trust and respect – exaltation to the rank of saints, angels, God, instead, enemies are denoted by negatively connoted units such as carrion, monsters, scum, orcs, garbage and even a metaphor «your whole family is a terrible disease». Among the metaphorical constructions, the traditional ones are mostly used in exclamatory lines («not to kill the soul of Kobzar», «warriors of light», «he gave his soul to the soldiers and to God», «the free cannot be defeated», «The war united us into one big family»), while the author's ones convey deeper feelings of the authors, in particular, comparing the liberation of the native city with the birth of a child (within the thematic circle «Kherson was born a second time») – such as the freedom of the Ukrainian people was born within the boundaries of a separate city.

Keywords: linguistic picture of the world, linguistic thinking, conceptual sphere, metaphor, military marker.

Постановка проблеми. Відомо, що в результаті взаємодії людини з природою (пізніше – з утворенням свідомих людських спільнот – із середовищем) складається її уявлення про довкілля, тобто формується картина світу, яка у процесі вербалізації середовища трансформується в етномовну картину, що репрезентує спільноту, об’єднану менталітетом, мовою та духовними цінностями. У цьому процесі використовується мовний інструментарій представників одного етносу, одиниці якого не лише позначають елементи довкілля та власні назви, але й створюють більш образні й символічні структури – метафори й порівняння. Загалом же всі мовні одиниці не лише слугують взаєморозумінню етнічної спільноти, але й однаково виражають її сприйняття певних подій.

Такою подією, що потребує однакового ставлення й реакції, є війна, яка, на жаль, супроводжує людство впродовж усієї його історії. За умови однакового (всенародного) ставлення до війни можна досягти потрібного результату: так, народ, який захищається від агресора, отримує змогу його перемогти та зберегти свою територію й незалежність. Звісно, творчі

представники цього народу як його ідеологи, мусять створити такі літературні твори, що не лише зміцнюватимуть віру в перемогу, але й збережуть у пам'яті подальших поколінь інформацію про реальні події воєнного часу та реакцію на них рідного народу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання, пов'язані з вербалізацією індивідуального світовідчуття, активно вивчалися вченими, серед яких мовознавці аналізували структурний аспект художнього тексту, відповідність мовної форми змісту й контексту, мовний ідіостиль автора, а літературознавці – описувані ним образи та події в різноманітних ракурсах – від історичного до психологічного. Ми відзначаємо тих дослідників, які розглядали питання мовної картини світу, індивідуальної концептосфери, метафоризації поетичної мови. Так, І. Голубовська визначає та аналізує етнічні константи мовної свідомості [1], Л. Лисиченко досліджує лексико-семантичний вимір мовної картини світу [2], В. Кухаренко – питання інтерпретації тексту [3], В. Жайворонок – місце й роль етнолінгвістики в цьому тематичному колі [4], Т. Космеда розглядає терміни мовної картини світу на словниковому матеріалі [5], О. Материнська порівнює системи німецької та англійської мов [6], а В. Калашник здійснює академічне узагальнення у сфері української лінгвопоетики [7]. Зрештою лінгвопоетичні аспекти залишаються актуальними для розуміння й авторського ідіостилю, й етнічної концептосфери, й індивідуальної мовної картини світу.

Мета статті – дослідити мову поезій молодих авторів як реакцію на воєнну агресію в Україні та визначити мілітарні елементи їх мовомислення.

Виклад основного матеріалу. Метафоричний термін «картина світу», започаткований В. фон Гумбольдтом ще в XIX столітті, передбачав також (окрім природної складової) й поняття «внутрішня форма мови», через що вчені в подальшому прийшли до комплексного терміна «мовна картина світу» [1, С. 30]. Це передбачає бачену німецьким філософом кожну мову як неповторний репрезентант духовності народу – її носія. Звісно, учені цього народу також вивчають зв'язки між окремими мовами та мовними універсаліями, але більшою мірою – особливості власної мови в площині її здатності передавати різноманітні почуття та описувати події.

Так, українські дослідники мовної картини світу додають до цього терміна ще компонент «етнічна» для більшого дистанціювання та конкретності української мови серед інших. При цьому Н. Космеда стверджує про стабільність, сталість і повільну змінність кожної мови як системи [5, С. 6], В. Жайворонок говорить про здатність мови відбивати й описувати не лише довкілля, але й внутрішній світ людини [4, С. 26], О. Материнська зазначає, що мовна картина світу є відображенням національно-культурної специфіки відповідної спільноти, відбиваючи уявлення її членів про довколишній

світ [6, С. 38], І. Голубовська зводить цей феномен до пізнавально-відображальної функції природної мови (поряд із комунікативною), що передбачає також збереження знань про довкілля та подальше їх зворотне використання «по національно детермінованому руслу» [1, С. 32-33].

При цьому поряд із загальною етнічною мовною картиною світу формуються й індивідуальні, авторами яких є непересічні особи, насамперед так звані майстри слова – літератори й публіцисти. У такому разі етнічний віковий універсум доповнюється (поглиблюється) творчим особистим компонентом, адже ці мовці-автори по-своєму бачать довколишні явища, і тому по-своєму вербально рефлексують. При цьому вони фіксують цю реакцію в таких формах, що будуть зрозумілі й іншим представникам етнічної спільноти, на розуміння яких автори розраховують свої твори. Саме тому національна концептосфера об'єднує весь народ у часи важких випробувань, зокрема коли йому загрожує небезпека втратити свободу й державну незалежність.

Уже в назві поетичної збірки «Херсонщина. Арт-спротив» (укладачки Юлія Майстренко та Альона Мовчан, Одеса, 2023 рік) відчувається головний настрій більшості українського народу – незламність, що й становила головний спротив російській агресії, спрямованій на Південь України, де, як стверджували імперські ідеологи й експерти, населення буде зустрічати загарбника як визволителя (за правилами риторики, виникає запитання «від кого?», що залишається без аргументованої відповіді). Насправді населення найбільших міст – Херсона та Нової Каховки – вийшло на вулиці з гаслами «ми – це Україна», «ідіть додому» тощо. І надалі – в умовах окупації – спротив окупанту був у всьому – в ігноруванні ідеологічних заходів, у неприйнятті його грошової одиниці, у сміливому спілкуванні українською мовою на базарах, де відбувалася найчастотніша комунікація. Така поведінка надавала сміливості, а, підкріплена інформацією про вдалі дії ЗСУ, вона сприяла ще й вірі в перемогу та визволення рідного міста.

Поряд із патріотичними настроями люди залишалися ліриками, близько відчуваючи горе й відчай інших, співчуваючи рідним загиблих воїнів. Тому багато хто відповідно висловлювався в інтернет-мережах, а також складалися поезії та есеї воєнної доби, які згодом увійшли до аналізованого нами альманаху. За словами Юлії Майстренко, «Херсон і Херсонщина показали, яким насправді може бути спротив. Спротивом Херсонців захоплювався і захоплюється весь світ». Люди були озброєні лише жовто-синіми прапорами й «непохитною вірою в серцях». «А ще Херсонці чинили спротив Словом» [8, С. 3]. Такі слова зрештою акумулювалися в художніх творах і піснях, де відтворено настрої в окупації

та нестримну біль за рідний край у тих людей, які виїхали до більш безпечних регіонів України чи й за її кордони.

Ірина Грунде, згадуючи власну реакцію на війну, поєднує традиційну метафоричну сполуку «*війна увірвалася в моє життя*» з авторською метафорою «*потужний вихор нищівного болю, сум'яття і тваринного жаху*» [8, С. 4]. Вона «*почувалася абсолютно нікчемною і розбитою*», хоча на той час уже два роки жила в Німеччині. Тобто негативно конотовані одиниці *нищівний біль, сум'яття, тваринний жах* разом з епітетами *нікчемна, розбита* репрезентують не лише її, але й загальний настрій людей, особливо тих, хто потрапив в окупацію. У поетичному форматі авторка розкриває той настрій через порівняння «*я – змерзла грудка чорної землі*» та метафоричну конструкцію «*степ мій тихий від канонад оглух*» [8, С. 5], і хоча ознаку *тихий* відзначаємо як характеристику миролюбності українського народу, але авторка характеризує «*мій народ в Україні*» як «*нескінченну потужну енергію*» з волею до життя й жагою перемоги.

Альона Мовчан особисто відчула скімливу рефлексію людини в окупації, висловивши її радикальною фразою «*весна не прийшла до Херсона*» – як результат того, що «*місто моє… ворожі витоптують ноги*», і що «*проймає підступна тривога*», бо «*ми у полоні*», а більш комплексною характеристикою постає сполучення двох метафор в одному закінченому тексті: «*Місто плаче: свободи нема – Затоптали підошви чужі!*» [8, С. 8, 9]. Порівняно з наведеними ліричними рефлексіями в поетеси відзначаємо глибоку філософську думку «*мир для мирних – ілюзія мрій*» [8, С. 10], що сходить до відомої тези «хочеш миру – готуйся до війни» й актуалізується в сучасних орієнтаціях України на створення потужної армії.

Анна Славич не вживає мілітарної лексики – має більше сакральної, але фіксуємо лайливі одиниці, що загалом характеризує патріотичний дискурс в Україні, коли мова йде про ворога. Поряд із різноманітними епітетами до путіна та його армії (на кшалт *генетичне сміття*) більш традиційним є *падло*, що має конкретну сему «сміття, прах»: «*Щоб кров'ю власною вдавилось Найгірше падло на землі*» [8, С. 21].

Артем Мельниченко в межах концептосфери «смерть» уживає як традиційні одиниці («*загинув я у перший день війни*», «*і так мене ніхто й не поховав*», «*я дуже не хотіла помирати*», «*вже не вернеться із бою*», «*душі, що пішли у небуття*»), так і ситуативні, що розкриваються в контексті, – «*зжалилися і смерть подарували*» (після довгих катувань), «*від нас тепер лишились тільки душі*», «*запам'ятайте наші дні останні*» (звернення до живих від загиблих) [8, С. 23-26]. Також і з-поміж мілітарної лексики поет використовує як традиційні одиниці (*вибухи, окупація, окупант, снаряд, солдат*), так і новітні, що стали актуальними вже під час війни, – *прильоти*

(вибухи в місцевості, де перебуває автор), *хаймарси* (ручні керовані снаряди), *БК* (боєкомплект), причому означені прильоти поет конкретно адресує («*летить на голови русні*») та в метафорі називає й їх адресанта: «*привіти шлють захисники*». Принагідно фіксуємо й метафору на позначення тієї русні – ворога: «*весь рід ваш – то страшна хвороба*» [8, С. 24-26].

Вікторія Концева, яка мешкає поза Україною, репрезентує поезію сучасної еміграції. У такому сенсі актуальною є переписка з товаришем у Херсоні: «*Я запитую тебе, чи вже безпечно. Тільки не кажи правди, кажи що-небудь. Ти кажеш: "Не знаю, на дворі тепло"*» [8, С. 40-41]. Це аж надто реально, адже херсонці саме так відповідають на злякані запитання з інших міст про бомбардування в новинах: «нічого страшного не було». Також реально, що ті, хто питає, і не хоче чути про щось страшне. Поетеса по-філософськи оцінює війну, що «*запалить свічки, заб'є домовини. Лишить тебе без нічого, крім вибору*», тобто останній чинник і є головною першопричиною такої трагедії в екзистенційному вимірі.

Віталій Стасюк описує почуття, пов'язані зі звільненням Херсона, – від моменту «*десь затримали весну*» до «*мов прокинулись від забуття і сну*», через тривожні відчуття («*майже без надії сподівались*», «*проникав у душі підлий страх*») та внутрішній опір («*ми не мовчали, хоч ковтали сльози*», «*не зважали на прокльони та погрози*», «*ми ЗСУ чекали прибуття*»). Серед характеристичних ознак ворога відзначаємо «*ненависний людям триколор*» і «*прийшли мов сарана*» [8, С. 42-43], серед екзистенційних – протистояння йому в сенсі вибору, який у патріотів інший.

Галина Бокшань у цьому колі митців є новаторкою – описує не лише відчуття під обстрілами (поезія «Підвальні нотатки»), коли трирічна дівчинка «*вчить ляльок пакувати тривожні тугі валізи*», коли наснилося, «*що наші лицарі потвору топлять*», але й солдатську повсякденність, у яку потрапив львівський джазмен («*я піду до війська*»), що тепер так само «*віртуозно тримає в долонях зброю*», як колись саксофон, і говорить про окопне товариство, що «*за це братство не страшно життя віддати*» [8, С. 46-47]. Це актуально, бо ми знаємо, що чимало на фронті музикантів і акторів, спортсменів і комп'ютерників, інтелект яких допомагає перемагати ворога.

Галина Чернат визнає, що писати вірші почала саме після визволення Херсона, коли шалені емоції зумовили наснагу викласти й описати їх, а також факти, про які дівчина дізналася. А це, наприклад, доля українських кобзарів, планово знищених, адже вони «*чули серцем біль народу*», були «*голосом свободи*». Вороги ж натомість – «*душами сліпі*», і тому ніколи імперській Росії «*не вбити кобзарської душі*» [8, С. 48], тобто вільної України.

Ганна Шидловська описує свої відчуття війни в суто негативній конотації, використовуючи відповідні епітети (*криваві* рани, *пекельне* полум'я, *відірвані* кінцівки, *загиблі* воїни) у складі метафоричних конструкцій «*сніг бинтує рани*», «*рани української землі*», «*сніг охолоджує серця*». Метафори авторки наповнені мілітарними одиницями: «*інформаційна контузія*», «*у кожному місті, селі й маленькому селищі – фронт*», «*графіті – сліди від снарядів на стінах багатоповерхівок*», «*бомбосховища і підвали перетворилися на ясла*», «*черги за хлібом і за правом на життя*». Тобто поетичний опис має інформативну складову, що як відеокамера фіксує сліди війни. Але відзначаємо й оптимістично конотовані фрагменти: «*воїни світла*», «*потрібно триматися, щоб зустріти новий ранок*», «*промені березневого сонця… проб'ються крізь сніг, смерть та імлу, наближаючи перемогу*» [8, с. 49-50].

У складі метафоричних конструкцій мілітарні елементи створюють загальну атмосферу небезпеки й тривожності, де «*гучномовцями війни… тиша збуджена*», «*кожен день – хиткий щабель*», «*душу… війна щохвилини бере під приціл*», «*здається, і мова тепер у броні й шоломі*». Останній вислів є символічним, але передає лише одну ознаку мови – захисну, хоча атакувальний її потенціал нині незаперечний. У поетеси також символічні комплексні образи. Так, Херсонщина постає як «*пограбована та принижена полонянка*», яка «*зачала… від духу свободи – святого духу. І довгих дев'ять місяців носила під серцем плід супротиву*». Саме дев'ять місяців окупації формувався той плід навіть у тих херсонців, які спочатку однозначно не сприйняли росіян як агресорів і терористів. А зараз усі зрозуміли, що «*і розбомблені села, й зруйновані вщент міста*» – то «*плата за Незалежність*», яка «*має вагу хреста, і лягає на плечі кожного українця*», і той українець, зокрема херсонець, свою долю доручив «*воякам і Богу*» [8, С. 51-53].

Той маркер *виношували дев'ять місяців* фіксуємо з тим же символічним смислом у Тетяни Леонтьєвої: «*Херсон сьогодні народився вдруге! Носили ми свободу, мов насіння, Під самим серцем, ждали на потугу Всі дев'ять місяців надії на спасіння*» [8, С. 140]. Відповідно до тематичного поля «народження дитини» відзначаємо тут відповідно конотовані одиниці *народився, носили, насіння, під серцем, потуга* та, зрештою, смислова паралель «спасіння – друге народження», що позначає ту велику ціну, якої вартує визволення Херсона.

Загальний емотивний простір поезій молодих авторів контрастує від негативної конотації в Дмитра Плотнікова «*люд блукає, зморений так, ніби хворий*» до позитивної в Євгена Андронова «*"могутню та велику" розірвемо на шмаття, Одне запам'ятайте: вільних не здолати!*». Перший

із цих авторів зазначає, що переконався за час війни, що «*світ іноді таки ділиться на чорне і біле*», а другий утворює короткі, але змістовні строфи, що виконують констатувальну функцію: «*Таких кайданів немає, Які б нашу віру скували*», «*Війна нас об'єднала В єдину велику родину*» [8, С. 56, 57]. Це ніби слогани, що потрібні для формування віри в перемогу над ворогом.

Таким чином, мова молодої поезії, присвяченої темі війни, відзначається глибокою метафоричністю, що твориться за допомогою зокрема й нової лексики, яка також є метафоричною, але природа цієї метафоричності нам може бути й не зрозуміла, адже назви тих же ракет придумували вороги. Так, Зоя Щербініна вживає такі назви: «*снилися… "Алігатори" і ракети, Кляті іранські "мопеди"*», де перша з назв є питомо ворожою, а друга придумана вже українцями за звуковою схожістю. Також поетесі властиві як авторські метафори («*вісім місяців ми повінчані з війною*», «*в облогу бере безвихідь*», «*порожні будинки-скелети*»), так і традиційні («*вперто світить маяк надії*») [8, С. 59-60]. За схемою це відповідає такій моделі: авторська метафора присутня в описах негативних подій і відповідного настрою, а традиційна – позитивного, закличного.

Катерина Бабечко поєднує такі протилежні настрої часто навіть у межах однієї строфи: «*Ракети летять по мирних містах, Біль, відчай, сльози і страх... Але стоїмо ми за нашу свободу, Бо ми є єдиним і вільним народом*». Заклична настрій при цьому виключно позитивно конотований: «*Пообіцяй, коли закінчиться війна, Ми станем разом й відбудуємо країну, Бо з нами Бог, а Батьківщина в нас одна, Боже, збережи нам Україну!*» [8, С. 64]. У другому разі ця конотація доповнюється ще й сакральними мотивами, що загалом властиве молодим поетам.

Ці мотиви найчастіше реалізовані через концепти «Бог» і «янгол». Також часто одиниці цих концептів позначають і наших воїнів, і загалом ЗСУ. Так, у Наталі Савицької фіксуємо такі паралелі: «*Ангели Земні – Воїни Країни*», «*вся надія лиш на вас – Наші Янголята*...» [8, С. 103]. Як бачимо, маркер сакральності – написання таких слів із великої літери – перенесено на відповідник *Воїни*, а також на *Країну* (Україну), що позначає місце проживання таких мужніх людей. У Катерини Флекман дійовими особами діалогу про непереможний Херсон і херсонців постають янголятко та тато-янгол: «*– Так, а що ж вони так відчайдушно і щиро святкують? Невже їм повернулося власне омріяне сонце? І чому одночасно ці люди страшенно сумують? – Бо, вони – сильні духом і дуже сміливі херсонці!..*». До цього слід додати й фрагмент «*Яка на смак реальна, справжня воля? Сьогодні – як кавун з степів Херсона*» [8, С. 66, 65], який опредмечує атрибут «воля» за територіальним його призначенням «Херсон».

Наталя Савицька робить ніби операторський огляд людей, які в часи війни займаються різними справами. В основі цих словосполучень – відповідне дієслово: *воює, ворожить*, Господа *молить*, *гукає* до столу,

хворих *лікує*, мітинг *планує*, учнів *навчає*, дрона *збиває*, *волонтерить, тролить* майстерно, *працює* в дорозі, жертви *рахує*, жарт *публікує*, дитя *сповиває*, *плете* сітку, "*мітить*" мітку, *пише* вірші, *співа* у блозі. Ці фрагменти поетеса вкладає в рамки «*Кожен – як може...*» й «*Та знає кожен, Що ми – переможем!*» [8, С. 101], ілюструючи тим відому від першого дня війни фейсбуківську аксіому «кожен на своєму фронті». Олена Маляренко конкретизує цей тихий і мовчазний подвиг кожного: «*ми тримаємось, щоб устояти. Майже рік, майже рік ми – бійці, хоча ми – не солдати*», поширюючи це на всю Україну у світовому оточенні: «*ми не кращі за всіх. Та без наших борщів та пісень, без калин і барвінків, без усмішок – світ стане гірше*» [8, С. 123-124].

Висновки. Зафіксувавши та проаналізувавши марковану лексику воєнних поезій молодих авторів, зібраних в альманаху «Херсонщина. Арт-спротив» 2023 року, можна зробити кілька висновків, які стосуються як мовного аспекту поезій, так і концептуального.

1. Відповідно до спрямування поезій «арт-спротив» відзначаємо мовні одиниці, марковані ознаками мужності населення, зокрема херсонців («*сильні духом і дуже сміливі херсонці*», «*одне запам'ятайте: вільних не здолати!*»), відповідно до аксіоми «кожен на своєму фронті». Також відзначається й непорушна віра в перемогу, звільнення («*Та знає кожен, Що ми – переможем!*», «*стоїмо ми за нашу свободу*»), що є головним меседжем у кожній поезії, незважаючи навіть на мінорну її конотацію.

2. Як мілітарні маркери поетичної мови визначаємо традиційні одиниці *бійці, солдати, фронт, контузія, снаряди, бомбосховище, воює, рани, ракети* та неологізми, що з'явилися під час цієї війни, – *«алігатори», «мопеди», дрон, мітка* тощо.

3. Ставлення до воїнів-визволителів відзначається найвищою мірою довіри та пошанування – возвеличення в ранг святих, янголів, Бога («*Ангели Земні – Воїни Країни*», «*ми ЗСУ чекали прибуття*»). З іншого боку вороги – то *падло, потвори, русня, сміття, орки*.

4. Серед багатьох метафоричних конструкцій відзначаємо традиційні та авторські. Перші вживаються більшою мірою в закличних рядках, а другі передають більш глибинні почуття авторів – наприклад, зіставлення звільнення рідного міста з народженням дитини (у межах тематичного кола «Херсон народився вдруге»): «*вісім місяців ми повінчані з війною*», «*дев'ять місяців надії на спасіння*» з відповідно конотованими одиницями *носили, насіння, під серцем, потуга, народився*. Тобто таким чином народилася свобода українського народу в межах окремого міста Херсона.

Така поезія воєнного періоду (а також пісенні твори) поряд із прозою (хроніки, пости, есеї, оповідання, п'єси) потребують більш глибокого аналізу, а тому мають бути об'єктом подальших досліджень.

Література:

1. Голубовська І. О. Етноспецифічні константи мовної свідомості : дис. на здоб. наук. ступ. доктора філол. наук, Київ, 2004. 343 с.
2. Лисиченко Л. А. Лексико-семантичний вимір мовної картини світу. Харків : Вид. група «Основа», 2009. 191 с.
3. Кухаренко В. А. Інтерпретація тексту. Вінниця : Нова книга, 2004. 272 с.
4. Жайворонок В. В. Етнолінгвістика в колі суміжних наук // Мовознавство. № 5-6 2004, с. 23-35.
5. Космеда Т. А. Ключові історико-політичні терміни мовної картини світу XX сторіччя (на матеріалі словника «Світова історія XX століття») // Вивчаємо українську мову та літературу. №1 2010, с. 6-9.
6. Материнська О. В. Меронімічні відношення в лексичній системі німецької та англійської мов : монографія. Донецьк: «Донбас», 2012, 360 с.
7. Калашник В. С. Студії з історії українського мовознавства та лінгвопоетики. Харків, 2016, 132 с.
8. Херсонщина. Арт-спротив : літературний альманах / укл. Юлія Майстренко, Альона Мовчан. Одеса : Олді+, 2023, 172 с.

References:

1. Holubovs′ka I. O. (2004). Etnospetsyfichni konstanty movnoyi svidomosti : dys… na zdob. nauk. stup. doktora filol. nauk [Ethnospecific constants of language consciousness. Dis... on the acc. of science stupa doctor of philol. Sciences]. Kyiv [in Ukrainian].
2. Lysychenko L. A. (2009). Leksyko-semantychnyy vymir movnoyi kartyny svitu [Lexico-semantic dimension of the language picture of the world]. Kharkiv : «Osnova» [in Ukrainian].
3. Kukharenko V. A. (2004). Interpretatsiya tekstu [Interpretation of the text]. Vinnytsya : Nova knyha [in Ukrainian].
4. Zhayvoronok V. V. (2004). Etnolinhvistyka v koli sumizhnykh nauk [Ethnolinguistics in the circle of related sciences]. *Movoznavstvo – Linguistics*, 5-6, 23-35 [in Ukrainian].
5. Kosmeda T. A. (2010). Klyuchovi istoryko-politychni terminy movnoyi kartyny svitu KHKH storichchya (na materiali slovnyka «Svitova istoriya KHKH stolittya») [Key historical and political terms of the linguistic picture of the world of the 20th century (based on the material of the dictionary «World History of the 20th Century»]. *Vyvchayemo ukrayins'ku movu ta literaturu – We study Ukrainian language and literature*, 1, 6-9 [in Ukrainian].
6. Materyns′ka O. V. (2012). Meronimichni vidnoshennya v leksychniy systemi nimets′koyi ta anhliys′koyi mov. Monohrafiya [Meronymic relations in the lexical system of the German and English languages. Monograph]. Donetsk: «Donbas» [in Ukrainian].
7. Kalashnyk V. S. (2016). Studiyi z istoriyi ukrayins′koho movoznavstva ta lingvopoetyky [Studies on the history of Ukrainian linguistics and linguopoetics]. Kharkiv [in Ukrainian].
8. Khersonshchyna. Art-sprotyv : literaturnyy al′manakh (2023) / ukl. Yuliya Maystrenko, Al′ona Movchan [Art-resistance: literary almanac / incl. Yulia Maistrenko, Alyona Movchan]. Odesa : Oldi+ [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) № 4(34)2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 821.133.1-32:821.144-21].09:7.032

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-429-440

Довбищенко Федір Володимирович доктор філософії (філологія), асистент кафедри романської філології Навчально-наукового Інституту філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, тел.: (044) 239-33-43, https://orcid.org/0009-0002-6820-1055

НАРАТОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОЧИТАННЯ НОВЕЛИ ГІ ДЕ МОПАССАНА «ВОВК»

Анотація. У статті йдеться про наративну структуру новели Гі де Мопассана «Вовк». Представлено інструментарій дослідження, складовими якого є наратологія, рецептивна естетика, вчення Аристотеля про давньогрецьку трагедію та Евклідові положення стосовно золотого перетину. З точки зору наратології твір проаналізовано на предмет наявності дворівневої структури, притаманної оповідним текстам: авторської та нараторської комунікації. Встановлено наявність у структурі твору наратора (первинного, вторинного та третинного), нарататора, абстрактного автора, абстрактного читача й ідеального реципієнта як його складову. Виявлено дисонанс між авторською та нараторською комунікацією, який абстактний читач може ідентифікувати завдяки лакуні в нараторському тексті, а саме суперечності тексту первинного та вторинного наратора. Наростання цього дисонансу синхронізується з наростанням сюжетного конфлікту, який виявляється у внутрішній боротьбі головного персонажа – Франсуа д'Арвіля. Головний герой твору, через раптову смерть свого брата, отримує шанс переглянути свої погляди та спосіб життя й починає вагатися у правильності своїх переконань стосовно важливості полювання та можливості нищення природи, проте в момент сюжетної перипетії (повторної зустрічі з вовком) конфлікт розв'язується шляхом схиляння головного героя на бік своїх попередніх аморальних переконань. З точки зору Аристотелевого вчення про давньогрецьку трагедію такий розвиток сюжетного конфлікту цілком подібний до трагедійного, адже наявні всі його ключові елементи: зав'язка, наростання, перипетія (розв'язання) й перетворення дії на свою незворотну протилежність. Момент настання сюжетної перипетії твору (повторна зустріч Франсуа з вовком) синхронізується з місцем розташування головної лакуни в нараторському повідомленні: з одного боку, нараторський текст намагається представити захоплення полюванням як норму, а, з іншого, як аморальність. Вагання

Франсуа до моменту перипетії підводять абстрактного читача до прочитання цієї лакуни. З настанням перипетії лакуна зникає, адже абстрактний читач виходить на рівень авторської комунікації, яка однозначно трактує поведінку всіх персонажів твору, за винятком вовка, як хибну й аморальну.

Ключові слова: наратологія, авторська комунікація, нараторська комунікація, Гі де Мопассан, антична трагедія, перипетія, золотий перетин.

Dovbyshchenko Fedir Volodymyrovych doctor of philosophy (philology), assistant professor at the department of romance philology of the Educational and Scientific Institute of philology, Taras Shevchenko Kyiv National University, Kyiv, tel.: (044) 239-33-43, https://orcid.org/0009-0002- 6820-1055

THE NARRATOLOGICAL ASPECTS OF READING OF GUY DE MAUPASSANT'S NOVELLA «THE WOLF»

Abstract. The article deals with the narrative structure of Guy de Maupassant's novella "The Wolf". The research tools are presented, the components of which are narratology, receptive aesthetics, Aristotle's doctrine of ancient Greek tragedy and Euclid's propositions regarding the golden section. From the point of view of narratology, the work is analyzed for the presence of a two-level structure inherent in narrative texts: authorial and narrative communication. The presence of a narrator (primary, secondary and tertiary), narrator, abstract author, abstract reader and ideal recipient as its component in the structure of the work is established. A dissonance between authorial and narrative communication is revealed, which an abstract reader can identify due to a lacuna in the narrative text, namely the contradiction between the text of the primary and secondary narrator. The growth of this dissonance is synchronized with the growth of the plot conflict, which is manifested in the internal struggle of the main character - François d'Arville. The main character of the work, due to the sudden death of his brother, gets a chance to reconsider his views and way of life and begins to hesitate in the correctness of his beliefs regarding the importance of hunting and the possibility of destroying nature, however, at the moment of the plot twist (repeated meeting with the wolf), the conflict is resolved by the main character leaning towards his previous immoral beliefs. From the point of view of Aristotle's doctrine of ancient Greek tragedy, such a development of the plot conflict is quite similar to the tragic one, because all its key elements are present: the beginning, growth, twist (resolution) and the transformation of the action into its irreversible opposite. The moment of the plot twist of the work (François's repeated meeting with the wolf) is synchronized with the location of the main lacuna in the narrative message: on the one hand, the narrative text tries

to present the passion for hunting as the norm, and, on the other, as immorality. François' hesitations until the moment of the twist lead the abstract reader to read this lacuna. With the onset of the twist, the lacuna disappears, because the abstract reader reaches the level of the author's communication, which unambiguously interprets the behavior of all the characters in the work, with the exception of the wolf, as wrong and immoral.

Keywords: narratology, author's communication, narrator's communication, Guy de Maupassant, ancient tragedy, peripeteia, golden section.

Постановка проблеми. Вихідною гіпотезою дослідження є схожість композиційної структури античної трагедії з наративною структурою твору Гі де Мопассана «Місячне сяйво».

У «Поетиці» Аристотель, аналізуючи структуру античної трагедії, особливу увагу приділяє поняттю перипетії — моменту, коли розвиток подій змінюється на протилежний, а ця зміна набуває незворотного характеру. Саме спостереження такої трансформації на сцені викликає у глядача катарсис [1, с. 250]. Узагальнюючи Аристотелеві положення, можна стверджувати: до моменту перипетії сюжетний конфлікт розгортається й загострюється, тоді як сама перипетія слугує кульмінацією розвитку подій, що веде до неминучого трагічного завершення.

Така композиційна модель виразно простежується у трагедії Софокла «Антігона» [2]. Центральним сюжетним конфліктом є протистояння Антігони та Креонта: останній, уособлюючи людський закон, забороняє поховання її брата як зрадника, тоді як Антігона апелює до вищого, божественного закону, що зобов'язує належно вшанувати покійних родичів незалежно від їхніх вчинків. Перипетія, яка одночасно є апогеєм конфлікту й його розв'язкою, настає у рядках 801–804, де Креонт остаточно вирішує стратити Антігону, остаточно віддавши перевагу людському закону. Перипетійність цього моменту підкреслюється реплікою хору, що оплакує долю героїні, фіксуючи незворотність подальшого перебігу подій [2, с. 187]. Відтак події трагедії неухильно ведуть до трагічного фіналу.

Зазначимо, що перипетія в «Антігоні» припадає на 805-й рядок із загальної кількості 1353 рядків, що наближається до положення «золотого перетину» — пропорції, описаної ще Евклідом у «Началах» [3, с. 267]. Принцип золотого перетину, відомий широким застосуванням у архітектурі, живописі, музиці, скульптурі та літературі, виявляється, на нашу думку, також у структурі новели Гі де Мопассана «Місячне сяйво».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основним методологічним інструментарієм нашого дослідження є наратологія — наука про оповідь, що виникла в контексті структуралізму у 1920-ті роки. Спираючись на

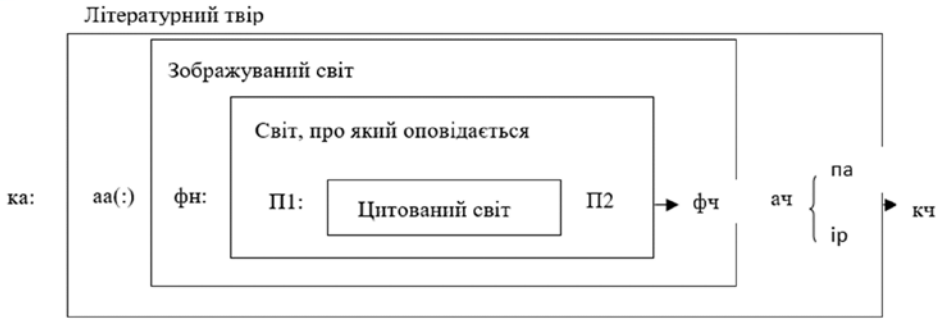
концепцію знака Ф. де Соссюра, де знак є відношенням між означником і означеним [4, с. 34, 128], К. Леві-Строс застосував цю модель до тексту, розділивши його на дискурс (як говориться) і історію (про що говориться) [5, с. 113]. Такий підхід зумовив дихотомічний поділ текстового аналізу на рівень змісту та форму викладу.

У межах наратології розрізняють нараторську й авторську комунікації. Нараторська комунікація охоплює наратора (оповідача), нарататора (імпліцитного читача) та текстове повідомлення. При цьому наратор і нарататор не є конкретними особами, а функціонують винятково в межах тексту, забезпечуючи передачу й сприйняття інформації без інтерпретаційних відступів [6, с. 33] (див. Рисунок 1).



Рис.1

Реальні автор і читач залишаються поза межами текстової комунікації. Нараторика оперує поняттями абстрактного автора (конструкції уявлень про автора на основі самого тексту) та абстрактного читача (образу ідеального реципієнта, передбаченого текстовою структурою). Абстрактний читач, у свою чергу, може бути поділений на ідеального реципієнта, який поділяє етичну позицію абстрактного автора, та передбачуваного адресата — типового читача, уявленого автором. Таким чином, авторська комунікація передбачає передання задуму через побудову «зображуваного світу», що включає нараторську комунікацію та оповідь із персонажами й їхніми текстами. У разі наявності прямої мови персонажів вони виконують роль вторинних нараторів щодо первинного наратора [6, с. 35] (див. Рисунок 2).



Умовні позначення:

ка – конкретний автор
: – створює
аа – абстрактний автор
фн – фіктивний наратор
→ – направлено до
П1, П2 – персонажі
фч – фіктивний читач (нарататор)
ач – абстрактний читач
па – передбачуваний адресат твору
ір – ідеальний реципієнт
кч – конкретний читач

Рис.2

Другим елементом методологічної бази дослідження є рецептивна естетика, зокрема поняття лакуни, запропоноване В. Ізером. Відповідно до цієї концепції, процес читання супроводжується антиципацією (очікуванням розвитку подій) і ретроспекцією (звірянням нової інформації з уже прочитаною) [7, с. 264]. У випадку суперечності між новим і попереднім текстовим змістом у свідомості читача виникає лакуна — «блокування потоку речень» [7, с. 266; 8, с. 137], що сигналізує про потребу активного осмислення прочитаного. Таким чином, поняття лакуни допомагає краще зрозуміти механізми взаємодії між авторською та нараторською комунікаціями.

Мета статті. Дослідження наративної структури новели Гі де Мопассана «Вовк», встановлення взаємозв'язку авторської та нараторської комунікації у творі та перевірка гіпотези про подібність його наративної структури до наративної структури давньогрецької трагедії.

Виклад основного матеріалу. Новела Гі де Мопассана «Вовк» оповідає нам історію полювання. Її вкладено у вуста вторинного наратора – маркіза д'Арвіля, який веде свою оповідь на званому вечорі у барона де Равеля. Одразу впадає в око розбіжність, яка виникає між функціями первинного та вторинного наратора в тексті. Так, первинний наратор повідомляє, що маркіз д'Арвіль ніколи не полював [9, с. 38], і саме ця обставина виглядає як привід до його подальшої розповіді в подальшого тексті вторинного наратора [9, с. 39], де, не випадково, перелічуються всі предки маркіза д'Арвіля, які не полювали, і пояснюється причина такого

їхнього утримання: один з предків маркіза помер на полюванні, й уся історія має доводити справедливість рішення пізніших членів родини утриматися від цього заняття.

Лакуна у відчитуванні нарататором текстового повідомлення з'являється, втім, коли той звернеться до тексту первинного наратора [9, с. 38], який описує атмосферу, що панувала на званому вечорі: *Les femmes elles-mêmes s'intéressaient aux récits sanguinaires et souvent invraisemblables, et les orateurs mimaient les attaques et les combats d'hommes contre les bêtes, levaient les bras, contaient d'une voix tonnante*. Як бачимо, первинний наратор зображує подальшу оповідь не як серйозне обґрунтування причин утримання маркіза д'Арвіля від полювання, а як частину загальних розваг; причому публіці подобалися криваві сцени полювань, що оповідалися до цього, і текст первинного наратора немов навмисне включає майбутню оповідь маркіза д'Арвіля саме в таких контекст «кривавих розваг». Отже, виникає дисонанс між повідомленнями первинного та вторинного наратора: первинний наратор від початку подає майбутню історію як частину розважальної програми, а вторинний, в особі персонажа маркіза, ставиться до оповіді цілком серйозно, адже вона має на меті пояснити страх членів його родини перед полюванням. До того ж, маркіз зауважує, що його родич помер, і саме полювання спричинилося до його смерті [9, с. 39].

Брати Жан та Франсуа, про яких ідеться в оповіді маркіза, постають у тексті вторинного наратора як особи, для яких полювання є сенсом життя, ба навіть хворобливою пристрастю: старший, Жан д'Арвіль, не відволікся від гонитви за лисицею навіть тоді, коли народжувалася його дитина, причому висловив обурення щодо цієї «прикрої» обставини, називаючи свого сина останніми словами: *Nom d'un nom, ce gredin-là aurait pu attendre après l'hallali!* [9, с. 40]. У тексті вторинного наратора міститься неприховане засудження такої поведінки братів, адже їхня пристрасть *terrible, inexorable* (жахлива, невідворотна) [9, с. 39]. Спостерігаємо, що вторинний наратор неухильно дотримається негативного ставлення до поведінки братів. «Невідворотність» пристрасті для молодшого брата Франсуа підкріплюється в тексті вторинного наратора описом його «розпорядку дня», який починався, минав і закінчувався на полюванні. Продовжується пряме засудження вторинним наратором поведінки своїх предків: *Son frère François se montrait encore plus emporté que lui* [9, с. 40].

Вторинний наратор ніби об'єднує, паралелізує у своїй оповіді звичаї сучасної йому публіки, присутньої на вечері, та дворян минулого для нього століття, про яких оповідає, демонструючи схожість між ними, адже й його сучасники віддаються марнотним пристрастям до дріб'язків. Ця зауважа маркіза д'Арвіля вставлена в текст дуже іронічно, немовби спонукаючи

присутніх самих замислитися про своє даремне існування, яке вони витрачають на забави та дріб'язки, надаючи особливої ваги ієрархії титулів: *Mais la vanité mesquine du jour trouve profit à cet arrangement* [9, с. 40]. Отже, лейтмотивом тексту вторинного наратора є не лише серйозність теми та нерозважальний характер оповіді, а й подібність марнот його сучасників до порожніх, шкідливих забав його предків. Зображення ним сприйняття таких забав публікою, яка спостерігала свого часу за його предками-братами, дає зрозуміти, що для них, як і для присутніх за столом, але на відміну від нього самого, все описане було насамперед видовищем, а не марнотратним і шкідливим заняттям: *Et lorsqu'ils se mettaient en selle pour partir en chasse, ce devait être un spectacle suberbe de voir ces deux géants enfourcher leurs grands chevaux* [9, с. 41]. Водночас, як бачимо, в тексті вторинного наратора, якщо порівнювати його з ним же, але там, де йшлося про серйозність викладу, присутня певна іронія: маркіз д'Арвіль немовби насміхається над публікою, підіграючи їй у її сприйнятті оповіді як захопливого трилера чи бойовика.

Втім, одразу потому подальший його текст повертає нарататора до серйозного сприйняття розповіді, описуючи біду, яка спіткала округу в той час, коли Жан та Франсуа – його предки – так легковажили всім, окрім полювання (нагадаємо, навіть дратувалися «несвоєчасному» народженню дитини). Йдеться про те, як у 1764 році через лютий мороз якийсь вовк наводив жах на округу, нишпорячи по господах та лякаючи людей до такої міри, що вони боялися виходити на вулицю вночі [9, с. 41]. Слід зазначити, що текст вторинного наратора прямо вказує на те, що тварина не була винною у своєму лютуванні, адже впав сильний мороз, і вовк змушений був шукати їжу скрізь, навіть у незвичних раніше місцях. Реакція братів д'Арвіль, які, зважаючи на загрозливість ситуації, мусили б поставитися до неї серйозно, доводить, що змалювання їх поведінки в тексті нащадка не змінює свого негативного характеру: вони вирішили, що це вдала нагода влаштувати велике полювання: *... et ils convièrent à de grandes chasses tous les gentilhommes du pays* [9, с. 42].

Проте чергова забавка не вдавалася братам: вони вбивали інших тварин, але не цього лютого вовка [9, с. 42]. У їхньому сприйнятті, яке ґрунтувалося на азартному ставленні до біди як до «пригоди», вовк теж грав з ними у гру й повинен був бути так само захопленим нею, як і вони, ніби йшлося не про його виживання, а про матч чи раунд у змаганні: *Les deux frères furent enflammés de colère, considérant cette attaque comme une bravade du monstre, une injure directe, un défi* [9, с. 42]. Спостерігаємо, що вторинний наратор тут грає подвійну роль: для публіки – інших неназваних персонажів твору – трактування полювання на вовка як захопливої забави виглядає

цілком природно, і наростання інтриги оповіді полягає для них у питанні, чи вдасться все-таки братам виграти «дуель» із вовком. Для ідеального реципієнта нараторського тексту інтрига полягає в іншому: чи вдасться братам усвідомити своє хибне ставлення до природи та до свого життя, адже першу вони нищать, а друге наповнюють даремними та шкідливими забавами, які, до того ж, спотворюють їхнє сприйняття реальності, змушуючи сприймати серйозні виклики як гру.

У нараторському тексті спостерігаємо, проте, перший момент, коли брати могли почати усвідомлювати реальний стан речей: вовк збив їм перший азарт, вони не могли його відшукати й дивувалися, як це він їх ошукав, немовби він міг мати на меті саме це, а не просто власне виживання: *... et s'étonnaient de leur science déjouée par ce loup, saisis soudain d'une sorte de* ***crainte mystérieuse*** [9, с. 43]. Саме цей таємничий страх, який вони самі не могли собі пояснити, є текстовим підтвердженням того, що, можливо, щось почало змінюватися у свідомості Жана та Франсуа. Але подальші слова Жана розвіяли цю надію, яка могла виникнути для ідеального реципієнта: *Cette bête-là n'est point ordinaire. On dirait qu'elle pense comme un homme* [9, с. 43]. Тобто, замість трактування поведінки вовка як притаманної голодній тварині, Жан почав шукати в ньому надприродні чи людські риси, виправдовуючи таким чином власний неуспіх у «грі» не своєю, а вовковою поведінкою та характером. Брати охоче вірять у те, що їхня невдача зумовлена чимось божественним, надприродним, підозрюючи, що червоне призахідне сонце віщуватиме нещастя [9, с. 43].

Отже, в нараторській комунікації дотепер спостерігаємо очевидний конфлікт між тим, як поведінка братів трактується з позицій первинного та вторинного наратора. Первинний наратор (головний оповідач твору), будучи присутнім наразі лише на його початку, обстоює позитивне (або удавано-позитивне) ставлення до способу життя та мислення братів д'Арвіль, ніби приєднуючись до думки персонажів – присутніх за столом гостей, які сприймають хибні марноти братів як захопливу забаву, на яку ті мають повне право, так само як і вони самі. Вторинний же наратор (маркіз д'Арвіль) представляє кардинально іншу точку зору: він засуджує, як прямо, так і іронічно (через удаване піддакування захопленій історією публіці), поведінку своїх предків, аргументуючи саме її хибністю свою відразу та страх перед полюванням. Конфлікт між зазначеними іпостасями наратора наростає, адже брати, зіткнувшись із нездоланними для себе природними перешкодами, почали вагатися у правильності своїх рішень.

Саме на тлі цих вагань головних персонажів настає сюжетна перипетія твору. Несподівано саме в цей момент з'являється вовк, якого

вони так азартно прагнули відшукати. Перипетійність моменту полягає в тому, що тепер, на тлі нещодавніх вагань, братам слід прийняти рішення, як діяти: або далі дотримуватися свого налаштування на «спортивне» переслідування тварини заради, передусім, задоволення своєї жаги розваг, або поставитися до зустрічі з вовком як до способу подолання негараздів округи, не отримуючи задоволення від убивства, яке вони збиралися скоїти, а просто виконуючи свій обов'язок; можливо, братам і зовсім варто було б відмовитися від переслідування на тлі вагань, як їх до того охопили. Проте Жана та Франсуа охопив стан, протилежний до очікуваного ідеальним реципієнтом: вони погналися за вовком, і, замість хвилювання, відчували нестримну радість, яка виявлялася в них просто-таки на фізичному рівні: *Tous deux poussèrent une sorte de grognement de joie* [9, с. 44]. Увесь стан братів під час гонитви за вовком є свідченням того, що вони обрали не змінювати притаманний їм попередньо спосіб мислення та поведінки [9, с. 44].

Далі настає друга складова перипетії твору: старший брат, Жан, розбиває, скачучи, собі голову об гілку й миттю помирає, причому вторинний наратор навмисне підкреслює фізіологічність «помсти природи» за його неготовність змінювати свою поведінку: на очах у молодшого брата Франсуа в нього витікає мозок [9, с. 45]. Франсуа охоплює страх, проте наслідком цього страху є не усвідомлення помилковості власних дій та способу життя, а ще дужче бажання вбити вовка. Відтепер Франсуа переконаний, що то вовк убив його брата, аби помститися за гонитву [9, с. 45]. Текст третинного наратора (думки персонажа – Франсуа, передані непрямою мовою) якраз відображає таке мислення молодшого брата навіть після перипетії, яка мала б змусити його радикально змінитися або хоча б визнати, що старший сам винен у своїй смерті, необачно розігнавши коня серед лісу; така логіка входить, таким чином, у дисонанс із текстом вторинного наратора, який залишається на позиціях засудження братів. Конфлікт у свідомості Франсуа підсилюється високохудожнім описом раптово жорстокої природи, яка стала ніби вороже налаштованою до нього [9, с. 45]. Картини загрозливої природи, що спливають у голові Франсуа (в тексті третинного наратора), вразили його (*l'esprit troublé comme s'il était gris, poursuivi par des images horribles et surprenantes* [9, с. 45]). Конфлікт у душі Франсуа, а також у нараторській комунікації, досягає свого апогею.

Розв'язання цього конфлікту в момент сюжетної перипетії, втім, відбувається не на користь «здорового глузду». Повторна й раптова поява на сцені вовка [9, с. 46] кидає Франсуа в холод, але переляк не спричиняється до вагання: навпаки, текст вторинного наратора демонструє, що Франсуа продовжує бачити у вовкові щось надприродне (*il fit, ainsi qu'un moine hanté du diable, un grand signe de croix, éperdu à ce retour brusque*

de l'effrayant rôdeur [9, с. 46]). Коли очі Франсуа трапляють на труп брата, він приймає рішення, і його стан раптово переходить від переляку до гніву, змушуючи його тремтіти від нестримної люті [9, с. 46]. Остаточною його реакцією на події є не страх за свій спосіб життя, а гнів на невинну тварину.

Подальші дії героя, як і в давньогрецькій трагедії, після перипетії набули незворотного характеру: він кидається в гонитву за звіром, не бачачи й не відчуваючи перед собою перешкод. Гнів остаточно опанував ним, витіснивши страх і сумніви [9, с. 46]. Наслідком того, що Франсуа опанував гнів, а не каяття, стало повернення спортивного азарту, притаманного йому та братові раніше. Цей азарт цього разу дійшов до такого рівня, що, переслідуючи звіра, Франсуа не боявся навіть ще дужче понівечити мертве тіло брата, недбало перекинувши його через сідло й опісля зовсім не звертаючи на нього уваги [9, с. 46]. Отже, спостерігаємо, що в момент перипетії вторинний наратор зображує Франсуа перевтіленим у ще більшого ворога природи та людських почуттів, адже той абсолютно не зважає на жахливі травми, які заподіює собі, коневі й мертвому тілу Жана. У момент перипетії Франсуа не отямився, а, навпаки, сам замість вовка остаточно перетворився на тварину в гіршому значенні цього слова.

Найпромовистішою демонстрацією того, що сюжетна перипетія відбулася, є дії Франсуа, коли йому вдається загнати вовка у пастку: перед тим, як прикінчити звіра, він садить тіло брата, спираючи його на камінь, аби той «спостерігав» за помстою: *Regarde, Jean, regarde ça!* [9, с. 47]. Доказом особливо божевільного «азартного» стану Франсуа є опис вторинного наратора, як саме той напав на вовка: він не вдався навіть до холодної зброї, яку мав при собі, а задушив загнану тварину руками [9, с. 47]. Причому до вбивства тварини він ставиться з таким же захватом, який охоплював його все попереднє життя; це стан істеричного радісного задоволення: *Et il riait, jouissant éperdument, serrant de plus en plus sa formidable étreinte, criant, dans un* ***délire de joie*** *: « Regarde, Jean, regarde! »* [9, с. 47]. Убивши звіра, Франсуа вже не розрізняє трупи брата та вовка, кидаючи один на інший на сідлі [9, с. 48]. Яскравим проявом фізичного та морального стану молодшого брата є те, що він на шляху додому тремтів від радощів (*trépignant d'allegresse* [9, с. 48]). Франсуа, звісно, так і не зрозумів, навіщо природа послала йому попередження у вигляді раптової смерті Жана: *Si seulement ce pauvre Jean avait pu me voir étrangler l'autre, il serait mort content, j'en suis sûr!* [9, с. 48]. Як бачимо, озвіріння Франсуа доходить до такого рівня, що він уже не сумує, а, навпаки, радіє смерті брата, шкодуючи лише про те, що той помер раніше й на побачив, як молодший душить звіра, сам ставши ним. Характер головного героя після перипетії вже не містить вагань, за законами сюжету давньогрецької трагедії.

У післямові вторинного наратора, точніше в тексті непрямої мови третинного наратора – вдови Жана, – міститься оцінка подій і висновки, які випливають саме з логіки попереднього тексту цієї нараторської інстанції: страх та утримання від полювання, яке поколіннями передавалося, починаючи з удови, від батька до сина [9, с. 49]. Немовби для підсилення контрасту авторської комунікації (смерть Жана сталася через аморальну поведінку), вираженої вустами вторинного наратора – маркіза д'Арвіля, з «фальшивою» нараторською комунікацією, лейтмотивом якої є цілковита нормальність полювання заради забави, абстрактний автор впроваджує в текст наприкінці новели другого вторинного наратора – персонаж присутньої на вечері жінки, яка заявляє, що байдуже, чи історія є вигадкою, чи правдою, адже «гарно мати подібні захоплення» (*C'est beau d'avoir des passions pareilles* [7, с. 49]). Із цього тексту персонажа ідеальний реципієнт може зробити висновок, що сучасна первинному нараторові та його нарататорам публіка нічим не відрізняється, з точки зору своїх моральних якостей, від тієї, про яку йдеться у вставленій оповіді. Висновок, який може зробити ідеальний реципієнт, полягає в тому, що всі присутні за столом є аморальними звірами, саме такими, яким у їхній уяві поставав убитий вовк.

Висновки. Дослідження структури наративу новели Гі де Мопассана «Вовк» дозволяє констатувати наявність у ній усіх притаманних наративним текстам інстанцій: наратора (первинного, вторинного, третинного), нарататора (зокрема, ідеального реципієнта), абстрактного автора та абстрактного читача. Конфлікт авторської та нараторської комунікацій у творі практично виявляється на рівні створення абстрактним автором лакун у прочитанні нараторського тексту, які особливо відчутні для абстрактного читача в місцях, де текст первинного наратора входить у дисонанс із текстом вторинного наратора. Цей дисонанс дає можливість абстрактному читачеві вийти на рівень авторського повідомлення і з'ясувати для себе авторське абстрактне ставлення до всіх персонажів твору, крім вовка, яке є різко негативним, а також виявити фальшивість настанов нараторської комунікації в тексті первинного наратора, який «помилково» повідомляє, що улюблене заняття головних персонажів слід, мовляв, сприймати як хорошу забавку, а не як марноту й нищення природи. Лейтмотивом авторської комунікації твору ж є засудження як сучасного абстрактному авторові, так і присутнього у вставленій оповіді суспільства, адже для них обох полювання й нищення природи є вищими цінностями. Після прочитання твору абстрактний читач може поставити собі запитання, хто насправді, виходячи з повідомлення в авторській комунікації, є тим небезпечним вовком, якого всі покоління описаного у творі суспільства намагаються знищити.

Література:

1. Taran L., Gutas D. Aristotle Poetics: Editio maior of the Greek text with historical introductions and philological commentaries. – Boston: Brill, 2012. – 537 p.
2. Dawe R. D., ed. Sophoclis Tragoediae. T. II: Trachiniae, Antigone, Philoctetes, Oedipus Coloneus, 2nd edition. // Bibliotheca scriptorum Graecorum et Romanorum Teubneriana. – Leipzig: B. G. Teubner, 1985. – 226 p.
3. Heiberg I.L. ed., Teubneri, B.G., trans., and Fitzpatrick, Richard, trans. Euclid's Elements of geometry: the greek text of J.L. Heiberg (1883–1885). – Leipzig: B. G. Teubner, 2008. – 545 p.
4. Ткачук О.М. Наратологічний словник. – Тернопіль: Астон, 2002. – 173 с.
5. Lévi-Strauss C. 1958. Anthropologie structurale. – Paris: Plon, 1958. – 452 p.
6. Schmid W. Narratology (an introduction). – Berlin / New York: De Gruyter, 2010. – 258 p.
7. Ізер В. Процес читання, феноменологічне наближення // Слово. Знак. Дискурс: Антологія світової літературно-критичної думки XX ст., під редакцією М. Зубрицької. – Львів: Літопис, 2001. – С. 261–267.
8. Інгарден Р. Про пізнавання літературного твору // Слово. Знак. Дискурс: Антологія світової літературно-критичної думки XX ст., під редакцією М. Зубрицької. – Львів: Літопис, 2001. – С. 136–163.
9. Maupassant G. Le loup // La bibliothèque électronique du Québec : Collection « À tous les vents ». – Vol. 392, p. 38 – 49. http://www.beq.ebooksgratuits.com/vents/Maupassant_Clair_de_lune.pdf

References:

1. Taran L., Gutas D. Aristotle Poetics: Editio maior of the Greek text with historical introductions and philological commentaries. – Boston: Brill, 2012. – 537 p. [in English and Ancient Greek].
2. Dawe R. D., ed. Sophoclis Tragoediae [Sophocles' Tragedies]. T. II: Trachiniae, Antigone, Philoctetes, Oedipus Coloneus, 2nd edition. // Bibliotheca scriptorum Graecorum et Romanorum Teubneriana. – Leipzig: B. G. Teubner, 1985. – 226 p [in ancient Greek and Latin].
3. Heiberg I.L. ed., Teubneri, B.G., trans., and Fitzpatrick, Richard, trans. Euclid's Elements of geometry: the greek text of J.L. Heiberg (1883–1885). – Leipzig: B. G. Teubner, 2008. – 545 p [in English and ancient Greek].
4. Tkachuk O.M. Naratolohichnyi slovnyk [A narratological dictionary]. – Ternopil: Aston, 2002. – 173 p [in Ukrainian].
5. Lévi-Strauss C. 1958. Anthropologie structurale [Structural anthropology]. – Paris: Plon, 1958. – 452 p. [in French].
6. Schmid W. Narratology (an introduction). – Berlin / New York: De Gruyter, 2010. – 258 p [in English].
7. Izer V. Protses chytannia, fenomenolohichne nablyzhennia [The reading process: a phenomenological approach] // Slovo. Znak. Dyskurs: Antolohiia svitovoi literaturno-krytychnoi dumky XX st., pid redaktsiieiu M. Zubrytskoi. – Lviv: Litopys, 2001. – P. 261–267 [in Ukrainian].
8. Ingarden R. Pro piznavannia literaturnoho tvoru [On the cognition of a literary work] // Slovo. Znak. Dyskurs: Antolohiia svitovoi literaturno-krytychnoi dumky KhKh st., pid redaktsiieiu M. Zubrytskoi. – Lviv: Litopys, 2001. – P. 136–163 [in Ukrainian].
9. Maupassant G. Le loup [The Wolf] // La bibliothèque électronique du Québec : Collection « À tous les vents ». – Vol. 392, p. 38 – 49 [in French]. http://www.beq.ebooksgratuits.com/vents/Maupassant_Clair_de_lune.pdf

УДК 811.161.2

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-441-451

Зайцева Наталія Петрівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології, Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ, тел.: (098) 015-30-14, https://orcid.org/0009-0008-4030-7185

Пугач Юлія Миколаївна кандидат філологічних наук, завідувач кафедри української й іноземних мов та методик викладання в початковій і дошкільній освіті, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ, тел.: (096) 703-26-81, https://orcid.org/0000-0002-9890-1354

Мозгова Ярослава Олександрівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземної філології та перекладу, Національний транспортний університет, м. Київ, тел.: (067) 777-64-50, https://orcid.org/0000-0002-7696-5613

РОЛЬ ЗАЙМЕННИКОВИХ СЛІВ У СЕМАНТИКО-СИНТАКСИЧНІЙ ТА ФОРМАЛЬНО-СИНТАКСИЧНІЙ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОСТОГО РЕЧЕННЯ

Анотація. У статті досліджено синтаксичну та семантичну роль займенникових слів у семантико-синтаксичній та формально-граматичній структурі простого речення. Визначено їхню функцію як репрезентантів предикатних та субстанціальних синтаксем, а також особливості валентних зв'язків із дієслівними предикатами. Аналіз проведено на матеріалі займенникових конструкцій, вживаних у позиціях підмета, присудка, додатка, означення та обставини. Особливу увагу приділено питанню категорії означеності-неозначеності, способу її вираження в українській мові та ролі займенників у формуванні цієї граматичної категорії. Дослідження демонструє, що займенникові слова виступають важливими елементами синтаксичної організації речення, забезпечуючи гнучкість мовної структури, а також беруть участь у формування референційних зв'язків у межах тексту.

Результати дослідження сприяють удосконаленню теоретичних підходів до вивчення синтаксичної семантики, а також можуть бути застосовані в методиці викладання української мови та в розробках автоматизованого аналізу текстів. Подальші дослідження можуть зосереджуватися на

взаємодії займенників із предикатами різних семантичних класів, їхній ролі у складних синтаксичних конструкціях, а також когнітивних аспектах функціонування займенникових структур.

Ключові слова: займенникові слова, семантико-синтаксична структура, семантико-синтаксична зв'язки, предикатна синтаксема, субстанціальні синтаксеми, члени речення.

Zaitseva Nataliia Petrivna PhD in Philology, Associate Professor of Department of the English Language National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Department of the English language, tel.: (098) 015-30-14, https://orcid.org/0000-0003-2644-4374

Puhach Yuliia Mykolayivna PhD in Philology Head of department Dragomanov Ukrainian State University, Department of Ukrainian and Foreign Languages and Teaching Methods in Primary and Preschool Education, tel.: (096) 703-26-81, https://orcid.org/0000-0002-9890-1354

Mozghova Yaroslava Oleksandrivna Candidate of Science in Philology Associate Professor, National Transport University, Departmant of Foreign Philology and Translation, tel.: (067) 777-64-50, https://orcid.org/0000-0002-7696-5613

THE ROLE OF PRONOUN WORDS IN THE SEMANTIC-SYNTACTIC AND FORMAL -SYNTACTIC ORGANIZATION OF A SIMPLE SENTENCE

Abstract. The article deals with the syntactic and semantic role of pronoun words in the formal-grammatical and semantic-syntactic structure of a simple sentence. Their function as representatives of predicate and substantive syntaxes, as well as the peculiarities of valence relations with verbal predicates are determined. The analysis is based on the material of pronoun constructions used in the positions of subject, predicate, apposition, definition and circumstance. Particular attention is paid to the issue of the category of definiteness-indefiniteness, its expression in the Ukrainian language and the role of pronouns in the formation of this grammatical category. The study shows that pronoun words are important elements of the syntactic organization of the sentence, providing flexibility of the linguistic structure, and also participate in the formation of reference relations within the text.

The results of the study contribute to the improvement of theoretical approaches to the study of syntactic semantics and can be applied in the

methodology of teaching the Ukrainian language and automated text analysis. Further research can focus on the interaction of pronouns with predicates of different semantic classes, their role in complex syntactic constructions, and the cognitive aspects of the functioning of pronoun structures.

Keywords: pronoun words, semantic-syntactic structure, semantic-syntactic relations, predicate syntax, substantive syntax, members of a sentence.

Постановка проблеми. У сучасній лінгвістичній науці дослідження синтаксичної структури простого речення є актуальним завданням, оскільки воно сприяє глибокому розумінню взаємозв'язку формально-граматичних та семантико-синтаксичних характеристик мовних одиниць. Одним із ключових аспектів цієї проблематики є аналіз займенникових слів, які виконують різні функції у структурі речення.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю системного вивчення займенникових слів як репрезентантів синтаксичних компонентів, зокрема предикатних і субстанціальних синтаксем. У роботі розглядається їхня роль у семантико-синтаксичній організації речення, що є важливим як для теоретичної граматики, так і для прикладної лінгвістики, зокрема автоматизованого аналізу текстів, методики викладання української мови та підготовки лекційних матеріалів для здобувачів закладів вищої освіти.

Значна увага приділяється аналізу валентних зв'язків займенникових слів, їхній типології, а також функціональним особливостям у різних семантичних класах предикатів – дії, процесу, стану, якості, кількості. Вивчення цих особливостей сприяє більш конкретному визначенню закономірностей синтаксичної організації простого речення та допомагає з'ясувати специфіку використання займенникових лексем у різних синтаксичних позиціях.

Дослідження синтаксичної ролі займенникових слів має важливе значення для подальшого розвитку теорії синтаксису, когнітивної лінгвістики, автоматизованої обробки текстів і методики викладання української мови як рідної та іноземної.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

Дослідження синтаксичної організації простого речення, зокрема ролі займенникових слів у його структурі, є одним із ключових напрямів сучасної української лінгвістики. Значний внесок у розвиток синтаксичної теорії зробили такі вітчизняні мовознавці, як І.Р. Вихованець, К.Г. Городенська, А.П. Загнітко, Т.Є. Масицька, О.Г. Межов, В.М. Ожогана та багато інших [3], [4], [5], [8], [10], [11], [12].

У працях І.Р. Вихованця та В.М. Ожогана розглядається валентність предикатів та їхня роль у формуванні синтаксичної структури структури речення. Автори звертають увагу на те, що займенникові слова можуть виступати репрезентантами як предикатних, так і субстанціальних синтаксем, що впливає на їхню синтаксичну поведінку та семантико-синтаксичні зв'язки в межах речення [3], [4], [12]. К.Г. Городенська у своїх дослідженнях звертає увагу на формально-граматичні та семантико-синтаксичні особливості займенників у структурі речення, на їхню здатність виконувати функції головних та другорядних членів речення. Дослідниця аналізує специфіку займенникових синтаксем у контексті предикатів різних семантичних типів, що дає змогу визначити їхні валентні можливості та синтаксичні ролі [4], [5]. А.П. Загнітко та його наукова школа розглядають синтаксичну семантику займенникових конструкцій у взаємозв'язку з когнітивними процесами мовлення. У своїх працях А.П. Загнітко наголошує на необхідності комплексного аналізу займенникових слів, що враховує їхні формально-синтаксичні, семантико-синтаксичні та прагматичні характеристики займенникових [8]. І.В. Дудко аналізує природу категорії означеності/ неозначеності та засоби її вираження в українській мові та розглядає цю категорію як функціонально-семантичну, яка виконує роль актуалізації та детермінації імені. Ця категорія демонструє розуміння позначуваного предмета як єдиного в описуваній ситуації (означеність) або виражає загальне, неточне уявлення про предмет без його індивідуалізації (неозначеність) [7].

У сучасних наукових розвідках також активно досліджується питання синтаксичної валентності займенникових слів, їхньої здатності до заповнення предикатних позицій у реченні, а також взаємодія з іншими компонентами синтаксичної структури. Значна увага приділяється двовалентним предикатам якості, предикатам кількості та особливостям їхнього займенникового вираження. М.М. Солюк у своїй роботі «Займенникове вираження категорії означеності/неозначеності (на матеріалі українсько-німецьких перекладів)» досліджує роль займенників у вираженні категорії означеності/неозначеності в українській мові та особливості перекладу німецькою. Також дослідниця зазначає, що в українській мові відсутні морфологічні засоби для вираження цієї категорії, тому використовуються лексичні та синтаксичні засоби, серед яких займенники відіграють ключову роль. Підкреслює важливість правильного відтворення засобів вираження означеності/неозначеності при перекладі на мови з системою вживання артиклів [13]. Н. Безгодова та Л. Колесникова у статті «Стилістичні функції особових займенників у сучасних поетичних текстах» аналізують емоційно-експресивне навантаження особових займенників у поетичному мовленні,

та стверджують, що займенники в поезії не лише виконують граматичні функції, але й слугують засобом звязку між автором і читачем, відкриваючи шлях до глибин авторських почуттів та художньої образності. Це дослідження підкреслює широкі семантико-стилістичні можливості займенників у поетичному дискурсі [1]. Я.С. Степанюга у роботі «Стилістичні функції функції займенників у любовній лірриці» досліджує художню функцію займенників у текстах інтимної поезії. Авторка зазначає, що займенники акцентують на певних антецедентах, слугуючи для вираження провідної думки поезії, зазвичай ідеї палкого чи нерозділеного кохання. Це вказує на особливі семантико-синтаксичні можливості вживання займенників у любовній лірриці [14]. О. Ковтун та О. Бойван у статті «Займенники в англійській та українській мовах: порівняльний аспект» проводять порівняльний аналіз займенників на зрізі двох мов. Автори підкреслюють, що займенникові слова поділяються на підкласи, які є традиційними для теоретичних граматик обох мов, і виконують схожі синтаксичні функції, такі як підмет або об'єкт у реченні. Дослідження сприяє глибшому розумінню спільних та відмінних рис займенникових систем англійської та української мов [9].

Сучасні дослідження займенників у синтаксичній структурі української мови зосереджуються на їхніх функціональних та стилістичних особливостях, ролі у вираженні категорії означеності/неозначеності, порівняльному аналізі з іншими мовами. Дослідження розширюють розуміння функцій займенників та їхнього впливу на семантико-синтаксичну організацію речень у різних типах дискурсу.

Мета статті полягає у з'ясуванні специфіки займенникових слів як репрезентантів функцій компонентів семантико-синтаксичної структури речення та визначенні особливостей валентних зв'язків займенникових слів на тлі валентності дієслівних предикатів; аналізі формально-синтаксичних функцій займенникових слів різних семантичних різновидів у структурі простого речення.

Виклад основного матеріалу.

Відомо, що просте речення складається з двох типів мінімальних синтаксичних одиниць: членів речення, виділюваних на основі формально-синтаксичних зв'язків, і синтаксем, виділюваних на основі семантико-синтаксичних відношень.

Структура речення семантико-синтаксичного рівня формується знаками семантичної природи – синтаксемами. У формуванні семантико-синтаксичної структури елементарного речення роль організаційного центру виконує предикат, валентністю якого визначено кількість субстанціальних синтаксем. Сучасні синтаксичні теорії передбачають вивчення

синтаксичної семантики, що допомагає значно глибше пізнати співвідношення формально-граматичної та семантичної структури синтаксичних одиниць у їхній нерозривній єдності, але різній організації.

Організаційним компонентом-синтаксемою семантико-синтаксичної структури елементарного простого речення виступає предикат, якому властива така ознака, як семантико-синтаксична валентність. Вона впливає на кількісний і якісний склад субстанціальних синтаксем у семантично елементарному простому реченні. Займенникові слова в реченні можуть виступати репрезентантами семантико-синтаксичних функцій і предикатних, і субстанціальних синтаксем.

За семантичною ознакою в сучасному українському синтаксисі виділяють такі основні класи предикатів: дії, процесу, стану, якості, кількості, локативності. Функцію предиката найчастіше виконують дієслова, проте функціонують і предикати зі значенням якості та кількості, виражені іменними класами слів (іменниками, прикметниками, числівниками). Займенникові слова, заступаючи ці частини мови і стаючи їхніми лексико-семантичними еквівалентами, перебирають на себе і синтаксичні функції. Переміщуючись у первинну для дієслова синтаксичну позицію, займенникові слова починають уживатися з предикативною семантикою: на формально-граматичному рівні координують із головним членом – підметом, на семантичному – заповнюють свою валентну рамку найрізноманітнішими аргументами [3], [12].

В українській мові з-поміж різних типів займенниковими словами у структурі семантично елементарного простого речення репрезентовані предикати якості та кількості.

Займенникові предикати якості позначають постійну, внутрішню, незмінну ознаку предмета і здебільшого є одновалентними – відкривають семантико-синтаксичну позицію суб'єкта якості, наприклад, *Пані така, що й одпочити не дасть (Марко Вовчок); Буває інколи в житті – Роздумуєш на самоті: І той – не той, і та – не та (О. Богачук); Страшні слова, коли вони мовчать, коли вони зненацька причаїлись, коли не знаєш, з чого їх почать, бо всі слова були уже чиїмись (Л. Костенко).*

Залежно від специфічної семантики, притаманної займенникам різних значеннєвих розрядів, займенникові предикати можуть виконувати функції: предметності-тотожності (вказівки на істоту / неістоту), якщо предикатна синтаксема представлена займенниковими іменниками: *А то залізите на небо: І ми не ми, і я не я; Коли я дивлюся на тебе, то мені здається, що ти – так се я, а що я – так се ти (Т. Шевченко);* модифікатора ознаки: *Так ось такий-то був скусний маляр… (Г. Квітка-Основ'яненко); Мій жених був хороший такий, Господи! (Марко Вовчок);*

посесивності: Тут кожний камінь – мій, і кожний подих – мій (Л. Первомайський); Бо світ цей – наш (І. Драч). Семантико-синтаксичну функцію посесивної предикатної синтаксеми виконують присвійні займенники ***мій, свій, твій, наш, ваш***.

Двовалентні займенникові предикати якості репрезентовані займенниками з узагальненою семантикою міри якості, що конкретизується в контексті. У реченні вони мають семантику співвідносної міри якості, тобто крім значення якості, набувають і значення зіставлення, порівняння, що передбачає правобічну валентність субстанціальної синтаксеми зі значенням об'єкта порівняння. Це дає підстави мовознавцям кваліфікувати їх як предикати якості-відношення, наприклад, *Він такий, як його друг. Іванко зовсім не такий, як його батько.*

Предикати кількості (квантитативні предикати) презентовані групою займенникових числівників та займенникових прислівників, частина яких вказує на точну, означену кількість предметів (*сам, один, ніскільки, стільки ж*), а частина позначає неозначено-кількісну сукупність предметів (*скільки, скільки-небудь, хтозна-скільки*), наприклад, *О, панно Інно, панно Інно! Я – сам (П. Тичина); Тепер я тут лишилася сама (Л. Костенко); Скоро їх [заробітчан] стільки буде, що й земля не прогодує... (О. Гончар).*

Отже, в українській мові займенники репрезентують лише предикати якості та кількості, виявляючи варіативність предикатної семантики, пов'язану із значенням займенникових слів.

Субстанціальні займенникові синтаксеми мають такі основні різновиди: суб'єктна, об'єктна, адресатна, інструментальна та локативна, – що свідчить про їхню подібність до субстанціальних синтаксем, виражених іменниками. Займенникова суб'єктна синтаксема поєднується з усіма семантичними і валентними типами предикатів. Найчастіше трапляються конструкції із займенниковими синтаксемами у функції суб'єкта дії та діяльності, рідше – із функціями суб'єкта процесу, стану, ознаки та кількості, наприклад, *Хтось поламає лука, Хтось розіб'є шолом… (М. Рильський); Він був високий і худий (О. Довженко); Їй стемніло в очах (Ю. Мушкетик); Коли люблять, то неодмінно хтось один мучиться і страждає (Є. Гуцало); Ми йшли удвох (І. Драч); І я сказав: чужинці, дайте спокій; Усе цвіте і кланяється літу (Л. Костенко); Їх [людей] багато (З газети).* Спеціалізованими морфологічними засобами вираження суб'єктних займенникових синтаксем є називний, родовий, давальний та знахідний, рідше – орудний та місцевий відмінки.

Об'єктна займенникова синтаксема сполучається майже з усіма семантичними типами предикатів. Вони визначають такі основні семантичні варіанти об'єктних синтаксем: 1) об'єкт дії: *На третій день викинула*

нас на чужий берег, прямо в турецьку неволю (М. Стельмах); 2) об'єкт процесу: *Не знаю, хто мудрував-лукавив над нею (М. Стельмах);* 3) об'єкт стану: *За що ж ви гнівається на мене? (М. Кропивницький);* 4) об'єкт якісної ознаки-відношення: *Хіба краща є за тебе? (Т. Шевченко)* тощо. Прономінативи є продуктивним класом слів усіх основних семантичних варіантів об'єктних синтаксем, які виражені основним знахідним відмінком і периферійними родовим, давальним, орудним, місцевим відмінками та прийменниково-відмінковими формами.

Адресатна займенникова синтаксема сполучається з предикатами класу дії із семантикою давання, мовлення, а також повідомлення, показування, пробачення, служіння, волевиявлення. Адресатом здебільшого називають учасника ситуації, на користь чи на шкоду якому відбувається дія. Адресатні синтаксеми виражені такими займенниками: особовими (***мені, нам, тобі, вам, йому, їй, їм***), зворотним (***собі***), заперечними (***нікому, нічому***), неозначеними (***абикому, кому-небудь, казна-кому, будь-кому***) та вказівними (***цьому, цій, цим, тому, тій, тим***), наприклад, *Оддаю тобі свій завтрашній пай (М. Куліш); Солдати чітко рапортували йому, повертаючись з вартування (І. Ле); Поки що він за все йому пробачав (Григір Тютюнник).* Морфологічними виявами адресатної займенникової синтаксеми є переважно безприйменниковий давальний, рідше – прийменниковий родовий відмінки.

Інструментальну синтаксему зазвичай членують на семантичні різновиди знаряддя дії, засобу дії та допоміжного матеріалу. Семантичні варіанти інструментальності диференційовані відповідно до типу предиката дії та лексико-семантичних особливостей іменникової лексеми, що посідає припредикатну позицію. Проте інструментальна синтаксема, виражена займенником, через узагальненість та абстрактність його значення має менший семантичний діапазон. У цій позиції переважно трапляються розряди особових займенників в орудному відмінку на позначення предмета, про який ішлося раніше (ним, нею, ними) або неозначених (абичим, чим-небудь, казна-чим, будь-чим, чимось). У поодиноких випадках синтаксема інструментальності виражена займенниками з ототожнювальним значенням: ***цим самим, тим самим, тим же, цим же***, наприклад, *Йому хочеться і собі що-небудь сказати, чим-небудь дівчат посмішити… (Панас Мирний); Чимось ти мене причарувала, Чимось ти мене приворожила (Є. Грисевич); Чим я її (тугу) розведу? (В. Стус); Дивиться ними [очима] – як з туману (Григір Тютюнник); У нього фарби — то слова. Та малювати ними можна, Якщо фантазія жива (З журналу).* Інструментальні синтаксеми, виражені займенниковими лексемами, лише вказують на предмети, про які йшлося

раніше, щоб уникнути повторення, або сигналізують про невизначеність знаряддя дії.

Семантична своєрідність локативних синтаксем, виражених займенниковими словами, пов'язана з типом предиката, особливою семантикою займенника та значною кількістю локативних прийменників. Займенникова синтаксема, як і інші морфологічні різновиди локативних синтаксем, функціонує з основними різновидами локативних предикатів: динамічної локалізації (локативні предикати дії та процесу) та статичної локалізації (локативного стану). Займенникове вираження локативної синтаксеми презентоване семантичними варіантами: 1) зі значенням статичної локалізації, наприклад, *Довкола неї стояла ціла купка дрібних дітей (І. Франко); Лежав на чомусь холодному, наче лід (З газети); 2) з динамічним значенням напрямку і траєкторії руху, наприклад, Кинулася між них і стала між ними, мов хвиля морська (У. Самчук); Люди відразу ж вибігли з нього [вагона], як бджоли з вулика (З газети).* Систему спеціальних займенникових засобів вираження просторових відношень утворюють: 1) займенникові прислівники зі значенням місця або напрямку руху (***тут, там, сюди, туди, де-небудь, десь, куди-небудь, кудись, хтозна-де, скрізь, ніде, нікуди, нізвідки та ін***.), наприклад, *Дівчина зажуреними очима дивилася кудись (А. Головко);* 2) займенникові словоформи в орудному відмінку на позначення траєкторії руху, наприклад, *Не гаючи часу, скочила на замерзле плесо ріки і кинулась бігти нею вверх (Народна творчість);* 3) прийменниково-займенникові форми (в родовому, давальному, знахідному, орудному та місцевому відмінках): *Прийшов слідом за ним Котляревський… (П. Куліш); Попереду нас стояли якісь молоді люди (М. Рильський);* 4) займенниково-співвідносні складнопідрядні речення з просторовою семантикою, наприклад, *А там, де мене чекають, рипає хвіртка тоскно (І. Драч).*

У формально-синтаксичній структурі речення займенники виконують функції всіх членів речення – підмета: *Так ніхто не кохав (В.Сосюра);* присудка: *І тому для мене так трагічно те, що ти чиясь, а не моя (В. Симоненко);* означення: *Десь на дні мого серця заплела дивну казку любов (П. Тичина);* додатка: *Мене любов ненависті навчила (Леся Українка);* обставини: *Тут же стояв двоповерховий мурований з круглою баштою палац (М. Бажан).* Водночас займенникові слова виявляють власні функціонально-синтаксичні особливості, виконуючи роль узагальнювальних слів, нечленованих речень, компонентів складного речення як засобів вираження підрядного зв'язку, компонентів поширеного звертання тощо.

На формально-синтаксичному рівні речення предикатна синтаксема корелює з присудком, а субстанціальні синтаксеми – з підметом та другорядними членами речення.

Висновки

Дослідження займенникових слів у семантико-синтаксичній та формально-синтаксичній організації простого речення дозволило зробити узагальнення, що займенникові слова виконують важливу функцію у формуванні семантико-синтаксичної структури простого речення, виступаючи репрезентантами предикатних і субстанціальних синтаксем. Вони Здатні заміщувати різні частини мови, що свідчить проо їхню високу варіативність та адаптивність у мовній системі. Аналіз показав, що займенникові предикати, особливо предикати якості та кількості, є важливим компонентом синтаксичної організації речення. Вони можуть мати як одно-, так і двовалентну структуру, що впливає на побудову речення та його семантичну наповненість. У межах формально-граматичної структури займенникові слова здатні виконувати функції всіх основних членів речення: підмета, присудка, додатка, означення та обставини. Їхня сполучуваність із предикатами різних класів (дії, процесу, стану, кількості, локативності) свідчить про їхню системну організацію та визначальну роль у вираженні синтаксичних відношень.

Перспективи досліджень.

Отриимані результати можуть бути використані для подальшого аналізу функціонування займенникових слів у складних синтаксичних конструкціях, їхньої ролі у когнітивній та функціональній лінгвістиці, а також у прикладних аспектах мовознавства, таких як автоматизований аналіз текстів та методика викладання української мови.

Література:

1. Безгодова Н., Колесникова Л. Стилістичні функції особових займенників у сучасних поетичних текстах // Лінгвістика. 2024. № 2 (50). С. 64 – 73.

2. Булаховський Л.А. Питання синтаксису простого речення в українській мові. Дослідження з синтаксису української мови. Київ. 1958. С. 11–43.

3. Вихованець І.Р. Нариси з функціонального синтаксису української мови Київ. 1992. 224 с.

4. Вихованець І. Р., Городенська К. Г. Теоретична морфологія української мови. Київ. 2004. 398 с.

5. Городенська К.Г. Предикатно-валентна основа елементарного двоскладного речення // Українська мова. – 2001. – № 1. – С. 69 – 73.

6. Дзюман Н.П. Семантико-синтаксична сфера займенника в сучасній українській літературній мові: дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук. Київ. 2015. 253 с.

7. Дудко І.В. Займенникове вираження категорії означеності/ неозначеності в українській мові. Київ. 2011. 232 с.

8. Загнітко А.П. Основи українського теоретичного синтаксису. Ч.1. Горлівка. 2004. – 228 с.

9. Ковтун О., Бойван О. Займенники в англійській та украї нській мовах: порівняльний аспект //Актуальні питання гуманітарних наук. Вип 32, том 1. 2020. С. 141 – 147.

10. Масицька Т.Є. Семантико-синтаксична валентність дієслова : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.01 "Українська мова". Луцьк. 1995. 16 с.

11. Межов О.Г. Суб'єктні синтаксеми у структурі простого речення: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.02.01 "Українська мова" Київ. 1998. 19 с.

12. Ожоган В.М. Займенникові слова у граматичній структурісучасної української мови. Київ. 1997. 231 с.

13. Солюк М.М. Займенникове вираження категорії означеності /неозначеності (на матеріалі українсько-німецьких перекладів) // Закарпатські філологічні студії. Ужгород. 2021. Вип. 16. С. 198 – 202.

14. Степанюга Я. Н. Стилістичні функції займенників у любовній лірицi // Філологія XXI століття : зб. наук. пр. студентства й наук. Молоді. Харків. 2020. С. 33 – 34.

References:

1. Bezghodova, N., & Kolesnykova, L. (2024). Stylistychni funktsii osobovykh zaimennykiv u suchasnykh poetychnykh tekstakh. *Lingvistyka*, (2)50, 64–73.

2. Bulakhovskyi, L. A. (1958). *Pytannia syntaksysu prostogo rechnennia v ukrainskii movi. Doslidzhennia z syntaksysu ukrainskoi movy*. Kyiv, 11–43.

3. Vykhovanets, I. R. (1992). *Narysy z funktsionalnoho syntaksysu ukrainskoi movy*. Kyiv, 224 p.

4. Vykhovanets, I. R., & Horodenska, K. H. (2004). *Teoretychna morfolohiia ukrainskoi movy*. Kyiv, 398 p.

5. Horodenska, K. H. (2001). Predykatno-valentna osnova elementarnoho dvoskadnoho rechnennia. *Ukrainska mova*, (1), 69–73.

6. Dziuman, N. P. (2015). *Semantyko-syntaksychna sfera zaimennyka v suchasnii ukrainskii literaturnii movi* (PhD dissertation). Kyiv, 253 p.

7. Dudko, I. V. (2011). *Zaimennykove vyrazhennia katehorii oznachenosti/neoznachenosti v ukrainskii movi*. Kyiv, 232 p.

8. Zahnitko, A. P. (2004). *Osnovy ukrainskoho teoretychnoho syntaksysu. Ch. 1*. Horlivka, 228 p.

9. Kovtun, O., & Boivan, O. (2020). Zaimennyky v anhliiskii ta ukrainskii movakh: porivnialnyi aspekt. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, (32)1, 141–147.

10. Masitska, T. Ye. (1995). *Semantyko-syntaksychna valentnist diieslova* (PhD dissertation). Lutsk, 16 p.

11. Mezhov, O. H. (1998). *Subiektni syntaksemy u strukturi prostogo rechnennia* (PhD dissertation). Kyiv, 19 p.

12. Ozhohan, V. M. (1997). *Zaimennykovi slova u hramatychnii strukturi suchasnoi ukrainskoi movy*. Kyiv, 231 p.

13. Soliuk, M. M. (2021). Zaimennykove vyrazhennia katehorii oznachenosti/neoznachenosti (na materiali ukrainsko-nimetskykh perekladiv). *Zakarpatski filolohichni studii*, (16), 198–202.

14. Stepaniuha, Ya. N. (2020). Stylistychni funktsii zaimennyka u liubovniy lirytsi. *Filolohiia XXI stolittia: zbirnyk naukovykh prats studentstva y naukovoi molodi*. Kharkiv, 33–34.

УДК 811.161.2'373.23:81'371"364"

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-452-460

Ільченко Ірина Іванівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, тел.: (061) 289-12-88, https://orcid.org/0000-0003-0454-1106

Бережна Маргарита Василівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу з англійської мови, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, тел.: (061) 289-12-86, https://orcid.org/0000-0002-3345-256X

ВЛАСНА НАЗВА КРІЗЬ ПРИЗМУ ВІЙНИ

Анотація. Власні назви стають маркерами хронотопно-історичного періоду, соціокультурного контексту, локалізують в собі просторово-часовий вимір. Оніми виконують роль локально-темпорального та соціокультурного тла, тому передусім реагують на зміни, які відображають реалії сьогодення та стають образами-символами у свідомості мовців. Часто власні назви абстрагуються від реальних об'єктів і занурюється в конотацію, стають конденсованими символами, що викликають емоції, пов'язані з ситуацією. Так, до типових конденсованих символів насамперед переходять топоніми, адже несуть інформацію про події, пов'язані з цим місцем, містом або набувають вагомості під час війни, все це призводить до символізації. Власні назви об'єднують в собі мовну та енциклопедичну інформацію, тому стають символічними у свідомості людей. Крім того, оніми ще виконують ідентифікаційну та диференційну функції.

Антропоніми під час війни так само зазнають трансформацій, набувають різних конотацій, позитивних чи негативних. Є невелика група антропонімів, утворених шляхом трансонімізації – перехід оніма з одного розряду в інший. Російсько-українська війна призвела до збільшення обсягу військової термінології, зокрема на позначення різних видів зброї. Назви озброєння переходять у розряд імен. Спостерігаємо явище контамінування (виникнення нового слова, його форми або виразу внаслідок зближення, поєднання частин двох подібних слів), поява прецедентних прізвищ.

Шляхом онімізації, тобто переходу загальної назви у власну, через зміни функції назви, з'явилася велика кількість ергонімів (назв магазинів), конотація яких пов'язана з війною та військовою справою.

Основними засобами творення онімів періоду російсько-української війни є трансонімізація, онімізація, деонімізація та контамінування. У кожному онімі живе певна інформація, у тому обсязі, в якому вона

збереглася у людській пам'яті Власні назви, які набувають символічного значення, перейшли до розряду конотонімів.

Ключові слова: антропонім, власна назва, ергонім, ім'я, конотонім, конотативний топонім, онім, топонім.

Ichenko Iryna Ivanivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Zaporizhzhia National University, Department of the Ukrainian language, Zaporizhzhia, tel.: (061) 289-12-88, https://orcid.org/0000-0003-0454-1106

Berezhna Marharyta, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Zaporizhzhia National University, Department of English Translation Theory and Practice, Zaporizhzhia, tel.: (061) 289-12-86, https://orcid.org/0000-0002-3345-256X

OWN TITLE THROUGH THE PRISM OF WAR

Abstract. Proper names become markers of the chronotopic-historical period, socio-cultural context, localize the spatio-temporal dimension within themselves. Onyms play the role of a local-temporal and socio-cultural background, therefore, first of all, they react to changes that reflect the realities of the present and become images-symbols in the minds of speakers. Often proper names are abstracted from real objects and immersed in connotation, becoming condensed symbols that evoke emotions associated with the situation. Thus, toponyms are primarily typical condensed symbols, as they carry information about events related to this place, city, or acquire significance during the war, all of which leads to symbolization. Proper names combine linguistic and encyclopedic information, therefore they become symbolic in people's minds. In addition, they also perform identification and differentiation functions.

Anthroponyms also undergo transformations during the war, acquiring different connotations, positive or negative. There is a small group of anthroponyms formed by transonymization - the transition of an onyme from one category to another. The Russian-Ukrainian war led to an increase in the volume of military terminology, in particular, to designate various types of weapons. The names of weapons are becoming proper names. We observe the phenomenon of contamination (the emergence of a new word, its form or expression as a result of the convergence, combination of parts of two similar words), the appearance of precedent surnames.

Through onymization, that is, the transition of a common name into a proper name, due to changes in the function of the name, a large number of

ergonyms (names of shops) appeared, the connotation of which is associated with war and military affairs.

The main means of creating onyms during the Russian-Ukrainian war are transonymization, onymization, deonymization, and contamination. Each onym contains certain information, to the extent that it has been preserved in human memory. Proper names that acquire symbolic meaning have moved to the category of conotonyms.

Keywords: anthroponym, proper name, ergonym, name, conotonym, connotative toponym, onym, toponym

Постановка проблеми. На будь-які зміни, що відбуваються у суспільстві, активно реагують власні назви, які стають маркерами хронотопно-історичного періоду, соціокультурного контексту, локалізують в собі просторово-часовий вимір. Такі власні назви виконують роль локально-темпорального та соціокультурного тла, тому передусім реагують на зміни. Відображаючи реалії сьогодення, вони стають образами-символами у свідомості мовців. Як зазначає О. Стишов: „Постійний і безперервний розвиток лексики, її кількісні та якісні зміни активізуються в періоди трансформацій суспільства, коли відбуваються зміни державно-політичного устрою країни, посилюються рефлексії над мовою спілкування” [5, с. 89].

На думку О. Карпенко, „…символічна семантика слова – це, звичайно, лише відбиття символізації певних ознак самого денотата, його концепту, образу, однак це явище досить статичне, і навіть коли онім як категорія динамічна трансформується, символ протягом тривалого часу залишатиметься у свідомості мовців” [1, с. 17].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом з’являється чимало різноманітних лінгвістичних розвідок, присвячених створенню новотворів (А. Нелюба, Є. Карпіловська, Є. Редька, Ж. Колоїз, Л. Томіленко, В. Олексенкао О. Стишов та ін.). Мовні інновації російсько-української війни досліджували Г. Вусик, Л. Шевчук, М. Жулінська, Н. Зикун, Н. Павлик, С. Гриценко та ін. Поодинокі публікації присвячені ономастичним дослідженням крізь призму війни. Так, у 2023 році вийшла стаття Кухарук Л. В. «Відонімні новотвори як мовне віддзеркалення російсько-української війни» [2]. Ця проблематика є актуальною, оскільки власні назви реагують на будь-які зміни в суспільстві та стають своєрідним відображенням дійсності.

Мета статті дослідити як суспільно-політичні події впливають на творення власних назв та визначити їх конотацію. Джерельної базою слугували публіцистичні тексти інтернет-видань за 2022 рік.

Виклад основного матеріалу. Власні назви, у яких людина абстрагується від реальних об’єктів і занурюється в конотативну ауру знака,

Г. Лукаш називає конотонімами, які стають конденсованими символами, що викликають емоції, пов'язані з ситуацією. Так, до типових конденсованих символів насамперед віднесено топоніми з меморіативною функцією, оскільки вони здатні репрезентувати повторювані домінанти історичних значень і закріплювати у колективній пам'яті відповідні „уроки історії" [3, с. 34].

Такими конотонімами стають топоніми, антропоніми, ергоніми та зооніми (див. Рисунок 1). Найбільшу кількість становлять топоніми, як місця, де відбувались події, що викликають у спогадах українців біль, втрату, незламність.

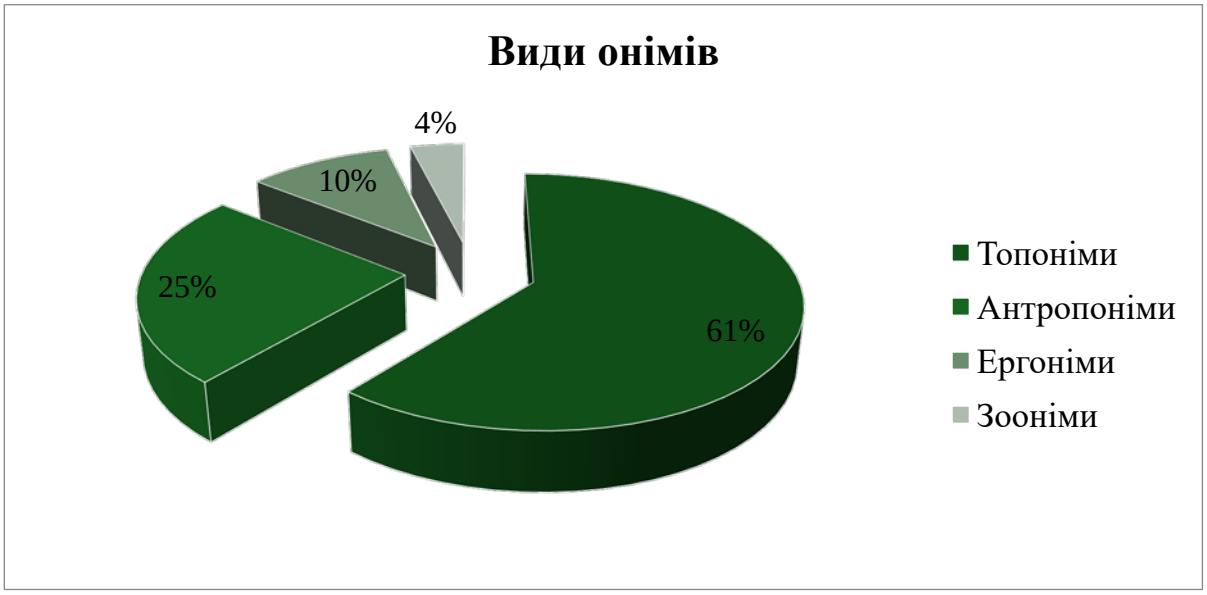


Рис. 1. Співвідношення онімних класів

Можемо зазначити цілу низку топонімів (міст та містечок), в яких відображається патріотична гордість, хвилювання, спогади, емоції: *Харків, Ізюм* (Харківська область), *Бородянка, Буча, Гостомель, Ірпінь* (Київська область), *Енергодар, Мелітополь, Пологи, Гуляй Поле, Василівка* (міста окупованої території Запорізької області): ***Оріхів**... Місто, яке болить всім; Що у тебе болить –* ***Пологи***; ***Мар'їнка**. Тут вирувало життя, поки не прийшли окупанти.*

Власні назви, особливо топоніми, стають символами, адже несуть інформацію про події, пов'язані з цим місцем, містом або набувають вагомості під час війни, все це призводить до символізації: ***Маріуполь** стало містом-мучеником окупаційної війни, яка спустошує Україну;* ***Маріуполь** – місто героїв, місто смерті;* ***Маріуполь** – українська Голгота; Острів* ***Зміїний**... рубіж, відлік.*

Оніми об'єднують в собі мовну та енциклопедичну інформацію, часто стають символами у свідомості людей. Одним із таких символів

2022 року стала Чорнобаївка (Чорнобаївка – село в Україні, центр Чорнобаївської сільської громади Херсонського району Херсонської області): ***Чорнобаївка*** *1 сезон 8 серія*; *росія попросила НАТО закрити небо над* ***Чорнобаївкою****; Побачити* ***Чорнобаївку*** *і померти.* Топонім набуває статусу конотоніма, тому що несе певну конотацію, стає епонімом (той, що дає чому-небудь своє ім'я, той, іменем кого щось назване [6, с. 85], тобто утворює цілу низку власних назв:



Дієслово *чорнобаїти* спочатку вживалося із значенням „регулярно знищувати значну кількість ворожої техніки та живої сили" (у Чорнобаївці розташований аеродром військ окупантів, які неодноразово були знищені ЗСУ). Згодом номен *чорнобаїти* розширив своє значення – „наступати на одні й ті ж самі граблі": *1-0* ***Чорнобаївка****, 2-0* ***Чорнобаївка****, 3-0* ***Чорнобаївка…*** *11-0* ***Чорнобаївка****, 12-0* ***Чорнобаївка,*** *13-0* ***Чорнобаївка****.* Зазначимо, що топонім *Чорнобаївка* часто вживається як синонім до слова *дежавю.*

Або топонім *Бахмут,* який стає символ нескореності. До повномасштабного вторгнення росії ця назва асоціювалася з центром соляної промисловості України (до 2016 року місто мало назву *Артемівськ*, після було перейменовано у Бахмут): ***Бахмут*** *– нескорене місто, фортеця.* Цей топонім також стає епонімом, а саме:



Є. Отін виділяв такі основні положення теорії конотативної онімії – конотонімії: 1. Конотонім – це завжди власна назва з метафоричним (або символічним) значенням, яка називає те, що за нейтрального стилю висловлювання позначається загальною назвою. Така власна назва виконує і свою пряму й початкову функцію – є іменем об'єктів довкілля, продовжуючи функціонувати в мовленні як пропріальна одиниця, і стає в мовленні експресивно-оцінним замінником загальної назви… 17. Конотоніми утворюють стійкі словосполучення. 18. Конотоніми беруть участь у процесах трансонімізації [3, с. 77–80]. Так, топонім *Чорнобаївка* – один із найяскравіших прикладів топонімних конотонімів: *Побачити* ***Чорнобаївку,*** *що на* ***Херсонщині****, і померти. Нескорені міста –* ***Херсон, Мелітополь, Василівка…***

Конотонімні топоніми стають яскравими символами, збагачуються новою інформацією, крім того можуть її замінювати, ставати її знаком, одночасно виявляючи логічну та емоційну-експресивну оцінку об'єкта: *Кожне місто в* ***Україні*** *має стати для тварин-окупантів* ***Чорнобаївкою;*** ***Херсон*** *– місто нескорених;* ***Охтирка*** *– місто-герой, яке живе та відновлюється;* ***Запоріжжя*** *приймає,* ***Львів*** *допомагає*; *Не хочу їхати з* ***Криму****, тут так душевно, по-домашньому*.

Оніми набувають символічного значення людської трагедії. Такі власні назви виконують ідентифікаційну та диференційну функції: ***Бородянка*** *шокувала весь світ.* Конотативне значення топоніма *Бородянка* – місце масового вбивства українського цивільного населення, воєнний злочин росії у березні 2022 року.

Сьогодні все більш продуктивними стають бінарні опозиції „свій – чужий", „захисник – загарбник", що сприяє додатковим негативно-емоційним, експресивним, стилістичним відтінкам. Так, назва країни агресора пишеться з маленької літери: *московія, рашка, росія, расєя, рф, оркостан, кацапщина, мордор*. Це можна трактувати як стилістичний прийом, у якому увага акцентується на ізольованості країни загарбника від усього світу, а також як засіб зневажливого, призирливого ставлення до цієї країни. Іноді спостерігаємо й графічні особливості, а саме написання кириличними літерами та латинкою: *pozzія.* Обігрування літери *Z* може бути розглянуто як прояв онімної гри, що символізує повномасштабне вторгнення росії.

Антропоніми під час війни так само зазнають трансформацій, набувають різних конотацій, позитивних чи негативних. Так, прізвище ***Арестович*** (Олексій Арестович був позаштатним радником Офісу президента України) асоціюється з казкарем та брехуном: *Не панікуй, послухай* ***Арестовича***. Фразою Олексія Арестовича, яка стала джерелом для таких асоціацій, є „Два-три тижні". На початку війни ці слова вселяли надію та віру, вказуючи на швидке настання перемоги. Але коли обіцяна перемога не наступила протягом вказаного часу, то ця фраза набула гумористичної конотації з іронічним підтекстом.

Іноді відбувається ототожнення імені з його носієм: ***Кім*** *вбиває оптимізмом*; ***Кім*** *спростовує фейк…* (Віталій Кім – голова Миколаївської ОДА). Символом перемоги та незламності стала постать генерала Валерія Залужного: *Віримо* ***Залужному;*** *Залізний генерал* ***Залужний****; Стрімкий* ***Залужний****; Безугла почала чорний піар проти* ***Залужного****;* ***Залужний*** *– генерал Перемога.*

Є невелика група антропонімів, утворених шляхом трансонімізації – перехід оніма з одного розряду в інший [6, с. 182]. Російсько-українська

війна 2022 року призвела до збільшення обсягу військової термінології, зокрема на позначення різних видів зброї. Назва озброєння *Javelin* (протитанковий ракетний комплекс американського виробництва, який активно використовують Збройні Сили України у війні проти рф) перейшла в розряд антропонімів. Ефективність джавелінів як зброї була настільки вражаючою, що українці почали давати імена новонародженим на честь цієї видатної зброї.

Байрактар (від тур. Bayraktar) – це турецьке прізвище генерального директора компанії Baykar Defence – Халука Байрактара, що буквально означає *прапороносець*. Це прізвище набуло широкої популярності в Україні завдяки однойменному безпілотнику, який допомогає українцям протистояти російському нападу і завдяки якому знищується ворожа техніка. Ця лексема також перейшла у розряд власних назв. Зокрема, у 2022 році український антропонімікон поповнився новими іменами, серед жіночих імен зареєстровані *Аделіна-**Джавеліна*** та ***Джавеліна***, серед чоловічих – *Артур-**Байрактар*** і *Ян-**Джавелін***. Але на цьому українці не зупиняються, адже сьогодні з'являються такі зооніми (назви собак): *Байрактар, Джавеліна, Стінгер*.

Антропонімна конотація залежить як від індивідуального досвіду мовця, так і від подій, які відбуваються в Україні. Шляхом контамінування (виникнення нового слова, його форми або виразу внаслідок зближення, поєднання частин двох подібних слів) прецедентних прізвищ *Путін* і *Гітлер,* які асоціюються із загарбницькою ідеологією, утворився антропонім *путлер* та такої ж конотації прізвисько *пуйло*. У період російсько-української війни українці часто створюють гострі сатиричні вислови, спрямовані проти президента росії: *На жаль, сьогодні **путін** не здох; **путлер** капут*. Шляхом деонімізації відбувається перехід оніма в апелятив: *путін, лавров, шойгу, лукашенко.*

Цікавим є вживання антропоніма *агарков* у складі паронімічної атракції, що підкреслює зневажливе ставлення до цією людини: *Командир 33 мотострілецького полку гвардії підполковник **агарков** – тварь згоріла як **огарок**!*

Шляхом онімізації, тобто переходу загальної назви у власну, через зміни функції назви, з'явилася велика кількість ергонімів (назв магазинів), конотація яких пов'язана з війною та військовою справою: ***Мілітарист*** ← *мілітарист*, ***Комбат*** ← *комбат*, ***Легіонер*** ← *легіонер*, ***Штурман*** ← *штурман*, ***Захисник*** ← *захисник*. А лексеми *Захисник* / *Захисниця* стають асоціативно-культурними кодами та символами жертовності. Культурний код – сума способів переходу між формою і змістом оніма, який долає етапи конотонімізації; відповідність між значеннями набору стереотипів; тип

універсального аналізу різних чимось подібних об'єктів (код зовнішності, код їжі, код героїзму, код кохання) [4, с. 76].

Деякі ергоніми набувають додаткової конотації, так назва магазину *АТБ* набула конотації „дім": *Я буду з пакетом* ***АТБ***. А також ергоніми можуть нести негативну політичну конотацію: *Батальйон* ***Монако*** (українські політики та держслужбовці, які під час воєнного стану виїхали за межі країни); *Тайванське* ***ТРО.***

Варто зазначити, що соціальні трансформації зумовлюють зміни в сприйнятті функційно-прагматичного аспекту номенів. Так, наприклад, шляхом онімізації утворилась кличка *Патрон*, тобто апелятив *патрон* (назва боєприпасів) перейшов у власну назву (зоонім), а згодом і в ідеонім (мультфільм „Пес Патрон") і сьогодні асоціюється із псом, що займається розмінуванням території та рятує людей під завалами. Шляхом трансонімізації був утворений ще один зафіксований онім: ойконім *Буча* → зоонім *Буча* (*Порятунок* ***Бучі*** *з Бучі*).

У період війни виникає потреба у відродженні „старих" гасел, а також у створенні нових, які, виконуючи ідентифікаційну функцію здатні не лише сприяти об'єднанню, але й передавати значну духовну енергію: *Слава* ***Україні****! Героям Слава!*; *Слава* ***Україні****! Смерть ворогам!*; *Доброго вечора. Ми з* ***України****!*; *Геть з* ***України****, москаль некрасівий!* Особливими символічними гаслами, які спрямовані вселяти оптимізм та незламність духу українців, стали фрази: *Все буде* ***Україна****!*; ***Україна*** *понад усе!*; ***Україна*** *нескорена!*

Висновки. Отже, поява нових власних назв спричинена війною. У кожному онімі живе певна інформація, у тому обсязі, в якому вона збереглася у людській пам'яті та писемних джерелах, що є універсальною загальносвітовою рисою. Основними засобами творення онімів періоду російсько-української війни є трансонімізація, онімізація, деонімізація та контамінування. Війна вносить свої корективи у сприйняття дійсності, тому часто онімні назви сприймалися нами як буденне явище, багато таких назв стали символами. Власні назви, які набувають символічного значення, перейшли до розряду конотонімів.

Література:

1. Карпенко О. Ю. Когнітивна ономастика. Одеса: Фенікс, 2010. 158 с.

2. Кухарук Л. В. Відонімні новотвори як мовне віддзеркалення російсько-української війни. Закарпатські філологічні студії. Ужгород: Видавничий дім "Гельветика", 2023. Т. 2, вип. 27. С. 42–47.

3. Лукаш Г. П. Актуальні питання української конотоніміки. Донецьк: ТОВ «Видавничо-поліграфічне підприємство „ПРОМІНЬ". 2011, 460 с.

4. Лукаш Г.П. Ознаки системної організації конотативних власних назв. *Мовознавство*. 2011. № 2. С. 69-77.

5. Стишов О.А. Семантична модифікація власних назв. *Українська мова*. 2005. № 2. С. 88-97.

6. Словник української ономастичної термінології / уклад.: Д.Г.Бучко, Н.В. Ткачова. Харків : Ранок-НТ, 2012. 256 с.

References:

1. Karpenko, O. Yu. (2010). Kognityvna_onomastyka [Issues in cognitive onomastics]. Odesa: Fenyks [in Ukrainian].

2. Kukharuk, L. V. **(**2023). *Vidonimni novotvory yak movne vidzerkalennia rosiisko-ukrainskoi viiny* [Neologisms derived from proper names as a linguistic reflection of the Russian-Ukrainian war]. *Zakarpatski filolohichni studii – Transcarpathian Philological Studies*, 2(27), 42–47 [in Ukrainian].

3. Lukash, H. P. (2011). Aktualni pytannia ukrainskoi konotonimiky [Topical issues of Ukrainian connotonymy]. Donetsk: TOV “Vydavnycho-polihrafichne pidpryiemstvo ‘Promin’” [in Ukrainian].

4. Lukash, H. P. (2011). Oznaky systemnoi orhanizatsii konotatyvnykh vlasnykh nazv [Features of the systemic organization of connotative proper names]. *Movoznavstvo* – Linguistics, (2), 69–77 [in Ukrainian].

5 .Styshov, O. A. (2005). Semantychna modyfikatsiia vlasnykh nazv [Semantic modification of proper names]. *Ukrainska mova* – Ukrainian Language, (2), 88–97 [in Ukrainian].

6. Slovnyk ukrainskoi onomastychnoi terminolohii (2012). [Dictionary of Ukrainianonomastic terminology] / uklad. D. H. Buchko, N. V. Tkachova. Kharkiv : Ranok-NT. 256 p. [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) № 4(34)2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 81.24

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-461-475

Казимір Ірина Сергіївна кандидат філологічних наук, доцент, старший викладач кафедри англійської мови, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, тел. (097) 874-36-11, https://orcid.org/0000-0002-0230-4281

Мітроусова Тетяна Валеріївна кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри англійської мови, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, тел. (097) 185-95-05, https://orcid.org/0000-0002-8961-9381

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФРАГМЕНТОВАНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. З розвитком нових медіа-технологій у всьому світі, смартфони, планшети, ноутбуки та інші види медіа постійно з'являються в навчальній діяльності. Залежно від внутрішнього втручання та зовнішньої підтримки нових медіа-технологій, з'являється новий стиль навчання, який називається фрагментованим навчанням. Швидке розширення соціальної економіки та інформації технології, а також настання ери Інтернет призвело до прискорення темпу життя людей, праці та освіти. У результаті, спостерігаємо зміну способу життя людей та використання різноманітних терміналів передачі даних, що покращує їх роботу та ефективність навчання. Традиційне паперове навчання не може задовольнити вимоги сучасних здобувачів, а фрагментоване навчання стало все більш популярним.

Запропонована стаття доводить те, що з фрагментацією часу і простору, медіа та інформація створюють розподілену навчальну поведінку, яка схильна до формування фрагментованого мислення. Розглядається модель "розосередженого мислення", яке легко продукує розподілену навчальну поведінку. Характеризуються особливості функціонування фрагментованого та інтегративного навчання у закладі вищої освіти. З'ясовано переваги та недоліки фрагментованого навчання. Розроблено перелік релевантних рис фрагментації у процесі вивчення англійської мови у закладі вищої освіти. Визначено оптимальні умови вивчення англійської мови у в межах фрагментації.

Визначено, що використання кліпового мислення в навчанні англійської мови може бути ефективним за умови збалансованого підходу: забезпе-

чення інтерактивності та простоти матеріалу із розвитком здатності до аналізу та глибшого розуміння.

Ключові слова: фрагментоване навчання, практика усного та писемного мовлення англійської мови, кліпове мислення, персоналізовані навчальні траєкторії, мобільне навчання, штучний інтелект.

Kazymir Iryna Sergiivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of the English Language Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University, Ohiienka St., 61, Kamianets-Podilskyi, 32302, tel. (097) 874-36-11, https://orcid.org/0000-0002-0230-4281

Mitrousova Tetiana Valeriivna Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer at the Department of the English Language Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University, Ohiienka St., 61, Kamianets-Podilskyi, 32302, tel. (097) 185-95-05, https://orcid.org/0000-0002-8961-9381

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR THE IMPLEMENTATION OF FRAGMENTED ENGLISH LANGUAGE ACQUISITION WITHIN THE CONTEXT OF TERTIARY EDUCATION

Abstract. With the advancement of new media technologies globally, devices such as smartphones, tablets, laptops, and other digital media have become increasingly embedded in educational processes. This integration, supported by both internal initiatives and external technological infrastructure, has given rise to a novel educational paradigm referred to as fragmented learning. The rapid development of the socio-economic landscape and information technologies, coupled with the advent of the Internet era, has significantly accelerated the pace of human activity in various domains, including lifestyle, professional engagement, and education. Consequently, individuals increasingly rely on diverse digital platforms and communication tools that enhance productivity and learning efficacy. Traditional paper-based instructional methods are no longer sufficient to meet the demands of contemporary learners. Under conditions of high academic pressure, students are inclined to acquire knowledge – particularly in the domain of English language learning – in a fragmented manner, capitalizing on brief, intermittent periods through active, self-directed engagement rather than within the constraints of scheduled, conventional educational settings.

The present study substantiates the claim that the fragmentation of time and space, alongside the proliferation of media and digital information, engenders

distributed learning behaviors which, in turn, foster the development of fragmented cognitive patterns. The paper examines the model of decentralized thinking, which naturally aligns with and facilitates such distributed educational behaviors. Furthermore, it characterizes the operational dynamics of both fragmented and integrative learning within institutions of higher education.

The study outlines the key advantages and limitations of fragmented learning and presents a comprehensive set of attributes associated with the phenomenon of fragmentation in the process of English language acquisition at the tertiary level. Optimal conditions for implementing English language instruction within a fragmented framework are identified.

It is concluded that the application of clip thinking in English language education may yield effective results, provided that a balanced pedagogical approach is employed – one that ensures the interactivity and accessibility of learning materials while simultaneously promoting critical thinking, analytical skills, and deeper cognitive engagement.

Keywords: fragmented learning, oral and written English language practice, clip thinking, personalized learning trajectories, mobile-assisted learning, artificial intelligence (AI).

Постановка проблеми. З популяризацією мобільних інтелектуальних терміналів та вдосконалення мережевої інфраструктури відбулися глибокі зміни в методах та змісті навчання. Виникло “фрагментоване навчання” *(scattered learning, scattered schools)* [1]. Вважаємо, що з новою нормою дистанційного навчання школа стає не просто “фізичним простором”, а так званим децентралізованим навчальним досвідом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За зауваги багатьох вчених, інтегративне навчання є ефективним підходом для вивчення англійської мови [2; 7; 8; 10; 40; 41], адже воно допомагає здобувачам вищої освіти застосовувати мову в реальних контекстах, розвиває їхній світогляд і сприяє кращому засвоєнню знань. Фрагментоване навчання демонструє відмінні риси від традиційного колективного навчання [4; 5; 6; 7; 8]. Як новий стиль навчання, фрагментоване навчання актуалізується в новому медіа-середовищі, привносячи нові можливості та виклики для учнів та вчителів зокрема. Фрагментоване навчання спирається на дослідження когнітивної психології, зокрема роботи Дж. Міллера *(“The Magical Number Seven, Plus or Minus Two”)* щодо обмеженої здатності короткострокової пам’яті [9].

Мета статті – встановити особливості функціонування фрагментованого навчання англійської мови у вищому закладі освіти.

Виклад основного матеріалу. Фрагментоване навчання передбачає поділ навчального матеріалу на невеликі, логічно завершені частини (фраг-

менти), які легко засвоюються. Його *актуальність* зумовлена сучасними тенденціями в освіті, такими як зростання інформаційного потоку, кліпове мислення та потреба у швидкому засвоєнні знань.

Фрагментоване навчання – це підхід до організації навчального процесу, при якому освітній матеріал поділяється на невеликі, чітко структуровані блоки (фрагменти). Кожен блок представляє собою окрему частину знань або вмінь, що дозволяє учням засвоювати інформацію поступово, зосереджуючись на окремих аспектах теми. Цей підхід широко використовується в сучасних освітніх практиках, особливо в умовах дистанційного навчання або при розробці електронних курсів. Фрагментоване навчання англійській мові – це метод органі зації освітнього процесу, при якому матеріал ділиться на невеликі тематичні блоки, кожен з яких зосереджується на конкретному аспекті мови (лексика, граматика, вимова, читання, слухання тощо). Цей підхід допомагає студентам ефективно засвоювати знання, поступово покращуючи свої мовні навички.

Вивчаючи фрагментоване навчання, слід апелювати до кліпового мислення *(clip thinking),* яке стало проблемою сучасної освіти і розвивається у людини внаслідок необмеженого використання гаджетів, свідомого чи несвідомого поглинання мас-медіа та різного роду соціальних мереж.

Надмірне використання гаджетів у повсякденному житті пов'язується з комп'ютеризацією освіти, яка часто розглядається як інновація та "панацея" від усіх проблем у викладанні та навчанні. Сьогодні ми спостерігаємо, як і педагоги, і учні оволодівають навичками користувача комп'ютера, що часто створює ілюзію доступу до когнітивних дій. Однак, якщо комп'ютерні навички не супроводжуються розвитком навичок мислення, освоєнням предметних областей і широким культурним сприйняттям, то вони швидше доповнюють розвиток кліпового мислення, ніж загальних когнітивних навичок.

Обидва способи мислення мають свої позитивні та негативні сторони. Лінійне мислення відповідає за навички мислення вищого порядку, які дозволяють глибоко обробляти інформацію, аналізувати її та робити логічні висновки, будувати припущення та теоретичні конструкції і, як наслідок, отримувати глибші знання. Кліпове або фрагментарне мислення прискорює обробку інформації, апелює до емоцій, а не до раціональної частини нашої свідомості, але не дозволяє робити довгострокові аналітичні висновки. Це змушує нас визнати те, що обидва способи мислення мають бути враховані в сучасному плануванні уроків та розробці матеріалів.

За останні роки спостерігається помітна активізація фрагментованого навчання, до якого апелюють свою увагу чимало дослідників. Навчальна лабораторія, яка розроблена Стенфордським університетом у США

презентувала мобільну модель навчання англійської мови для тренування мовних та мовленнєвих навичок учнів [10]. Дослідження вказують на те, що увага здобувачів у фрагментованому навчанні є розосереджена. Навчання актуалізує різноманітні та нові контекстуальні стосунки. У Китаї розпочато дослідження фрагментованого навчання дещо пізно, але воно швидко розвивалося і досягло певних результатів. Фрагментоване навчання є новою подією в освіті інформатизації. Є також теоретичні дискусії щодо фрагментованого навчання, які містять обговорення щодо переваг та недоліків [11, с. 28].

Wang Mi [11] аналізує декомпозицію контенту стратегії проектування для мікро-відео курсів та конструкції а “heartbeat” – проектної моделі навчання мікровідео на основі поширення SMCR і ARCS. На сьогодні, в центрі дослідження фрагментованого навчання є використання платформи чи медіа інтеграції для отримання фрагментованої інформації.

Бурхливий розвиток інформації в Інтернеті та оновлення мобільних інтелектуальних терміналів забезпечують відносно ефективні технічні умови для популярності фрагментованого навчання. Не існує конкретної логічної структури між точками знань і способом представлення фрагментованого навчання. Формальне навчальне середовище, як правило, тихе, у той час як фрагментоване навчання відбувається у відносно шумному або невимушеному середовищі, залишаючи учнів розслабленими. Фрагментоване мислення втілює процес “денатуралізації”, тобто в епоху інтернету здобувачам потрібно порушити традиційну парадигму навчання, щоб прийняти новий спосіб мислення, який відповідає їхнім потребам та інтересам. Це підкреслює креативність учнів. Фрагментоване навчання – це процес навчання, який реалізується відповідно до потреб здобувачів, інтересів і способів їх мислення без обмеження в часі та просторі. Прикметною особливістю періоду інтернету є ера великих потоків даних, де велика кількість фейкової, неповної чи неточної фрагментованої інформації низької якості породжує інформаційне забруднення. Без розрізнення інформації пропоноване нами фрагментоване навчання англійської мови беззаперечно буде неефективним у закладі вищої освіти.

У процесі фрагментованого навчання не вистачає глибокого мислення для підтримки “свіжості” та актуальності інформації. Така швидка заміна інформації забезпечує своєчасність і відповідає потребам учнів, утім вони не можуть зосередитися на поглибленому аналізі вивчення того чи того матеріалу, не можуть осмислити принципи та взаємозв’язки між речами, не можуть інтенсивно навчатися навколо єдиного предмета пізнання, оскільки комплексна інформація розміщена дещо спрощено, а знання часто розосереджені. Як бачимо, фрагментованість навчання є певною завадою системним знанням. Прикметною особливістю фрагменто-

ваного навчання є скорочення структури знань на фрагментовані інформаційні блоки, які полегшують учням процес навчання вивчення англійської мови будь-де та будь-коли. Такий спосіб навчання змушує здобувачів відчувати те, що вони насичуються новою інформацією щодня, у той час як попередня інформація постійно оновлюється новою інформацією. Крім того, розрізнені знання змушують учнів думати однобічно та ізольовано. Вважаємо, що мислення без логічних міркувань слугуватиме тому, що така дедукція призведе до відсутності логічного мислення, яке не сприятиме загальному розвитку учнів.

У порівнянні з традиційним навчанням, фрагментоване навчання є революційним, адже таке навчання змінює звички учнів до навчання. Щоб уникнути слабких сторін, слід дозволити учням ефективно використовувати фрагментарне навчання, яке б поєднувалось з навчанням конструктивістської теорії. Теорія конструктивізму пояснює те, що навчання не є механічним чи пасивним сприйняттям знань, а навпаки, ініціює процеси аналізу та ідентифікації в інтегровану систему знань. Тому учні повинні покращити обробку фрагментованої інформації. Якщо вони не хочуть бути перевантаженими величезними обсягами інформації, учні повинні поєднувати власні інтереси і цілі та вдосконалювати раціональне мислення. Їм потрібна чітка мета, ініціатива для фільтрації непов'язаної інформації. Мета фрагментованого навчання криється також в активізації розвивати розумову здатність вирішувати проблеми тим чи тим учнем. Хоча в короткостроковій перспективі тенденція фрагментарного змісту навчання не тільки узгоджується з операцією характеристики інформаційних засобів масової інформації, але також обслуговує звички учнів. Короткочасний перегляд або пам'ять не можуть реалізувати побудову до ефективного використання інформації.

Здобувачі повинні розробити структуровану систему знань відповідно до їхніх власних потреб у навчанні, що допомогло б прояснити фрагментарну інформацію. Коротше кажучи, фрагментоване навчання є неминучим продуктом входження людей в еру інформаційних технологій і неминучий новий спосіб навчання. Будь-яке знання має завжди була завершеним цілим, але через зміни в часі і способів навчання, презентація знання приймає новий шлях, де ЦІЛЕ переходить до ЧАСТИНИ, але наприкінці слід повертатися до ЦІЛОГО. Це пояснює те, що здобувачі спочатку організовують і класифікують знання, отримані за допомогою фрагментованих методів шляхом їхньої здатності знаходити релевантність, а потім комплементують в цілісне знання. Тільки таким чином фрагментарне навчання стає ефективним доповненням традиційним методам навчання, щоб по-справжньому імплементувати максимальну ефективність фрагментарного навчання.

Платформа *(Pimsleur)* використовує технологію розпізнавання голосу за допомогою ШІ для спілкування англійською мовою. Кожен урок триває 30 хвилин. Бот для вивчення англійської від Google (Gemini), який можна використовувати для генерування справжніх уроків з англійської мови. Він допоможе вивчити та пояснити граматичні правила, значення слів / ідіом / сталих виразів / фразових дієслів з прикладами використанням, навіть перекласти все українською; створити вправи для перевірки знань з граматики, вокабуляру, читання; згенерувати тексти із завданнями для різних рівнів від володіння мовою. Аналог такої платформи – Chat GPT [12]. Програма зі штучним інтелектом *(Grammarly)* є ефективною для вивчення граматики англійської мови та покращення *writing skills*. Допоможе тобі перевірити граматичні та стилістичні помилки у будь-якого виду текстів: від презентаційних текстів до меседжів у чатах. Гейміфікований онлайн-тренажер (Quizlet) ефективно тренує вивчений вокабул яр в контексті.

Отже, кліпове мислення – це когнітивний стиль, що характеризується поверхневим сприйняттям інформації, розрізненістю уваги, нездатністю до глибокого аналізу та схильністю до сприйняття коротких, яскравих фрагментів інформації замість цілісного уявлення. Цей термін часто використовується для опису сучасних тенденцій мислення, особливо серед молоді, яка зростала в умовах цифрової епохи.

Ознаки кліпового мислення:

- фрагментація інформації: людина сприймає лише короткі блоки даних, не з'єднуючи їх у цілісну картину;
- поверхневе сприйняття: інтерес до яскравого і сенсаційного контенту, але небажання заглиблюватися в деталі;
- швидке перемикання уваги: труднощі з концентрацією на одному завданні протягом тривалого часу;
- відсутність критичного аналізу: інформація сприймається пасивно, без осмислення або перевірки джерел;
- візуальне домінування: перевага коротких відео, картинок, мемів замість текстів чи аудіоконтенту.

Позитивні наслідки кліпового мислення:

• швидке сприйняття інформації.
• адаптація до великого обсягу даних.
• розвиток здатності швидко знаходити потрібне в потоці інформації.

До негативних наслідків відносимо:

• зниження здатності до глибокого аналізу та критичного мислення.
• проблеми з концентрацією.
• відсутність цілісного уявлення про світ.
• поверхневе розуміння складних проблем.

Вважаємо, що кліпове мислення є адаптацією до сучасного інформаційного середовища. Однак, його вплив варто врівноважувати через розви-

ток критичного мислення та здатності до аналізу, щоб уникнути деградації когнітивних здібностей.

Важливо знати різницю між "розсіяним" навчанням та іншими видами навчання. Визначення "розсіяного" навчання в академічних колах наразі не зрозуміле. Деякі дослідники вважають, що слід розуміти фрагментоване навчання в контексті великих даних: з одного боку, швидкий розвиток науки і техніки, а також оновлення наукових знань; а з іншого – фрагментація навчання в контексті великих даних [13; 14].

У результаті впровадження численних нових медіа учні тепер можуть навчатися різноманітним методами. Дедалі більше людей використовують фрагментований час, щоб споживати та поглинати фрагментований вміст. Крім того, використовуючи фрагментований час, учні отримують відповідні фрагментовані знання через Інтернет + платформу, а також повторюють, розвивають та опрацьовують знання [15].

Деякі вчені класифікують фрагментоване навчання на дві категорії: широке і обмежене [16]. Більш широке визначення фрагментованого навчання включає формальне та неформальне навчання, в якому учні використовують різноманітні матеріали та носії, які розосереджені у широкому діапазоні часу та просторі, тоді як вужче визначення обмежує фрагментоване навчання неформальним навчанням виключно.

Фрагментоване навчання виникає як новий стиль навчання в сучасну епоху інтернету і характеризується насамперед показаними характеристиками, які зображені на малюнку 1:

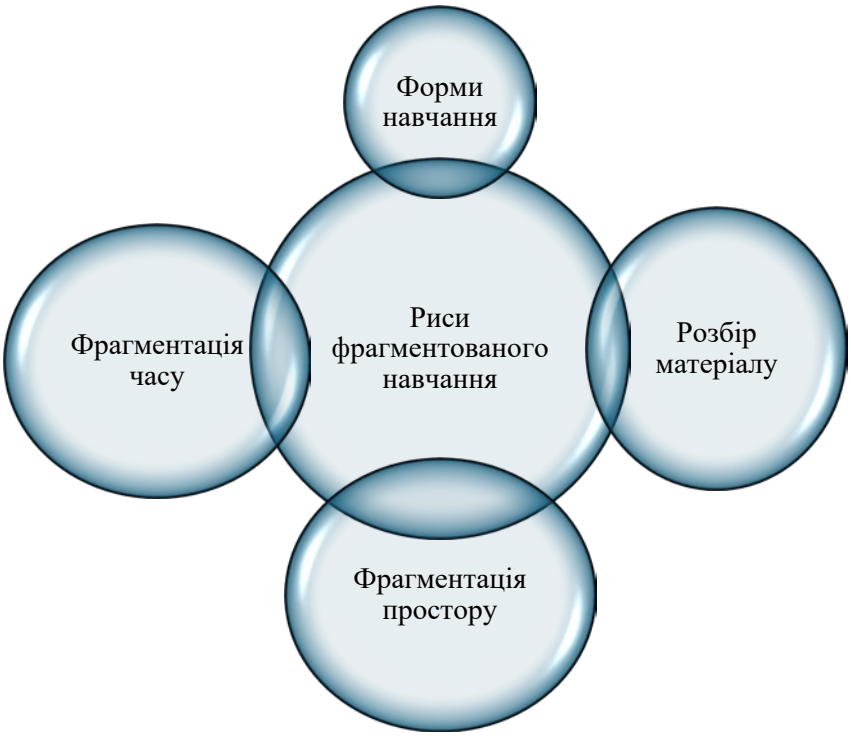


Рис.1.1 Риси фрагментованого навчання

В результаті їх розпорошеності утворюється велика кількість розрізнених інформаційних ресурсів, які демонструють чіткі характеристики фрагментації [17]. По-перше, це – фрагментація доступних учням джерел навчального контенту. Розвиток суспільства значно вплинуло на життя та спосіб мислення людей. Завдяки використанню мультимедійних платформ люди можуть висловлювати свої думки та ділитися знаннями. В результаті фрагментованого навчання, навчання є ефективним для кожного, незалежно від вікової категорії.

По-друге, відбувається фрагментація змісту навчання. Наразі багато онлайн-курсів, які працюють в контексті всеосяжного масиву знань, дозволяючи учням максимально використовувати їх обмежений час навчання. Вони можуть вивчати англійську будь-де у будь-який час, без часових чи просторових обмежень [14]. Крім того, за допомогою мережевої платформи учні і вчителі можуть взаємодіяти та відповідати на запитання учнів, надаючи певну критичну інформацію як стимулювання інтересу учнів до навчання.

В епоху фрагментації великих даних особливостей мобільного навчання, на основі якого з технологій мобільного зв'язку, бездротової мережі технології та мобільні термінальні пристрої розширюються терміни часу і простору. Швидкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій та їх застосування реформа навчання підвищує продуктивність навчання реформи та забезпечує технічну підтримку реформи навчання. Через широке використання мобільного Інтернету серед студенти коледжу, їхні звички читання змінилися виправлено для стрибка читання.

Стале навчання є освітньою системою, яка розроблена таким чином, щоб бути екологічною, соціальною та економічно сталою. Така система має бути здатною адаптуватися до мінливих обставин, підтримувати потреби всіх учнів і мінімізувати свій вплив на навколишнє середовище чи вплив на навколишнє середовище. Впроваджуючи штучний інтелект у системи змішаного навчання, можна створити систему освіти яка буде ефективною та стійкою. ШІ все частіше використовується для підтримки освіти та змішаного навчання, забезпечуючи персоналізованого навчального досвіду та оптимізації доставки курсів [15; 16]. Змішані системи навчання стали популярними в останні роки завдяки їхній здатності підвищувати залученість, гнучкість та ефективність. Системи змішаного навчання можуть приймати різні форми, такі як перевернуті класи, гібридні курси та змішане навчання, але всі вони передбачають інтеграцію навчання, передбачаючи інтеграцію цифрових компонентів навчання з особистим навчанням. Технологія штучного інтелекту може використовуватися в системах змішаного навчання для аналізу даних про успішність студентів і

налаштування навчального процесу. ШІ також може допомогти оптимізувати методи навчання і підвищити ефективність за рахунок автоматизації адміністративних завдань і поліпшення доставки контенту. Змішане навчання стає дедалі популярним за останні роки. Хоча переваги змішаного навчання добре задокументовані з точки зору покращення успішності та залучення учнів, існують також докази того, що воно може відігравати певну роль у розбудові сталих спільнот. Це особливо актуально в контексті 21 століття, коли громади стикаються з викликами, пов'язаними зі зміною клімату, турбулентною політичною ситуацією, економічною нерівністю та соціальною фрагментацією.

Сталий розвиток охоплює три виміри: соціальний, економічний та екологічний. Змішане навчання може сприяти кожному з цих вимірів, розширюючи доступ до освіти, підвищуючи її якість і справедливість; покращуючи результати навчання і можливості працевлаштування; і зменшуючи вплив освітньої діяльності на навколишнє середовище. На рисунку представлені основні компоненти освітньої системи фрагментованого навчання:



Рис. 1.2 Види фрагментованого навчання

Система управління навчанням (LMS) – це цифрова платформа, яка допомагає викладачам та інструкторам надавати навчальний контент онлайн. Вона може надавати різноманітні інструменти, такі як створення курсів, реєстрація студентів, відстеження прогресу та оцінювання.

Прикладами платформ LMS є Moodle, Blackboard, Google Classroom та Canvas [18].

До Онлайн-контенту відносяться цифрові ресурси, такі як відео, інтерактивні мультимедійні матеріали та інші веб-матеріали, які доповнюють навчання в класі. Доступ до онлайн-контенту можна отримати через LMS або інші веб-платформи, і його можна використовувати для самостійного навчання, перегляду або для доповнення аудиторних занять. Онлайн-контент можна підготувати локально і надати студентам доступ до нього в LMS, або ж викладач може скерувати студентів до зовнішніх покликань, доступних на YouTube чи інших сайтах.

Інструменти оцінювання допомагають вчителям вимірювати прогрес студентів і надають зворотній зв‘язок як для студентів, так і для вчителів. Оцінювання може відбуватися у формі вікторин, іспитів чи інших видів завдань, і вони можуть бути доставлені через LMS або інші онлайн-платформи. Крім того, вчитель може оцінювати професійні та етичні навички учнів за допомогою різних інструментів, зокрема Unicheck та інші.

Комунікаційні інструменти – це такі інструменти як: електронна пошта, дискусійні форуми, чати та інші онлайн-платформи полегшують спілкування між студентами та викладачами. Ці інструменти можна використовувати для того, щоб ставити запитання, ділитися ідеями та надавати зворотній зв’язок. Прикладами відомих інструментів є Microsoft Teams (Microsoft Teams 2023) та Zoom.

Персоналізовані навчальні траєкторії є певними індивідуальними планами, які розробляються для задоволення конкретних навчальних потреб окремих учнів. Вчителі можуть використовувати такі оцінювання, відгуки учнів та інші джерела, щоб адаптувати навчальні траєкторії до здібностей та інтересів окремих учнів.

Мобільне навчання дозволяє учням отримувати доступ до матеріалів на своїх мобільних пристроях у будь-який час і в будь-якому місці. Цей компонент є важливим для підвищення доступності та гнучкості, дозволяючи учням навчатися в дорозі.

Штучний інтелект як медіатор фрагментованого навчання стає перспективним рішенням для підвищення ефективності та стійкості змішаних систем навчання [19]. Такі методи ШІ як машинне навчання (ML), обробка природної мови (NLP) та чат-боти можуть бути використані для автоматизації різних аспектів процесу навчання, таких як доставка контенту, оцінювання та зворотний зв’язок. *ChatGPT* – це сучасна *NLP*-модель, розроблена *OpenAI*. Модель здатна генерувати відповіді, подібні до людських, на широкий спектр текстових вхідних даних [19]. *ChatGPT* генерував великі обсяги текстових даних і може розуміти контекст, тон і

наміри користувача, щоб надавати точні та корисні відповіді. ChatGPT – це чат-бот, який призначений для надання користувачам навчальної інформації та рекомендацій. Чат-боти – це комп'ютерні програми, які імітують розмову з людиною за допомогою чат-інтерфейсів [17; 20]. Їх можна використовувати для надання різноманітних послуг, включаючи підтримку клієнтів, персональну допомогу та освітню підтримку. Штучний інтелект не усуває фрагментованість на системному рівні, але може стати інструментом компенсаторної інтеграції, що уможливить встановити зв'язки між темами; персоналізувати навчання; сформувати наскрізне бачення предмета; зберігати мотивацію та залученість студента.

Наприклад після заняття на тему *"At the Airport"* ШІ пропонує такі завдання: *"Imagine you are a prospective IT specialist traveling to attend a professional conference. Compose a dialogue with a border control officer"*. ШІ грає роль співрозмовника, адаптуючи мовлення під рівень студента, ускладнюючи поступово діалог. Медіація штучного інтелекту пов'язує побутову тему з професійним контекстом студента. В межах формування наскрізного сюжету ШІ створює серію комунікативних завдань навколо однієї ситуації: *"Booking a hotel", "Checking in", "Checking out" "Giving a presentation at a conference", "Discussing project details over dinner"*. Кожна вправа базується на попередній. Студент розвиває історію разом із ШІ. Таким чином, створюється логічна лінія між фрагментованими темами. Адаптація до рівня та потреб ШІ моделює ситуації на основі професійної спрямованості (медицина, право, політика, спорт, техніка), рівня володіння мовою, тем, які вже були опрацьовані. Після теми *"Shopping"* здобувач освіти отримує варіант: "Уяви, що ти шукаєш запчастини для лабораторного обладнання у Великобританії". Очевидно, що комунікативна вправа виходить за межі побутової тематики й стає корисною у професійній сфері. ШІ аналізує помилки у відповідях та дає пояснення в режимі реального часу, пропонує переформулювати репліку та рекомендує додаткову лексику. Штучний інтелект Допомагає студенту самостійно скорегувати фрагментоване розуміння мови та побачити зв'язки між формою й функцією мовлення.

Основними компонентами ChatGPT є механізми для розуміння та інтерпретації запиту користувачів, база знань для надання релевантних відповідей користувачам, алгоритми ML для підвищення точності та ефективності відповідей з часом, а також інтерфейс або платформа чат-бота для взаємодії користувачів з ним [20].

ChatGPT може надавати різноманітні освітні послуги, наприклад відповідати на запитання, надавати відгуки про завдання, рекомендувати навчальні ресурси та навіть читати лекції. Його можна інтегрувати з LMS

або іншими освітніми платформами, що робить його доступним для широкого кола користувачів. Однією з головних переваг використання таких чат-ботів, як ChatGPT, в освіті є те, що вони можуть надавати миттєвий зворотній зв'язок і підтримку користувачам. Це може допомогти підвищити залученість, мотивацію та рівень утримання здобувачів. Чат-боти також можна запрограмувати на адаптацію до індивідуальних стилів навчання та вподобань, що може потужніше підвищити їх освітню ефективність. Загалом ChatGPT є прикладом того, як технології можна використовувати для покращення освітнього досвіду.

Висновки. Унаслідок стрімкого розвитку інтернету та мобільних комунікацій, традиційний систематичний, цілісний, логічний та послідовний спосіб навчання зазнав впливу фрагментарних, диверсифікованих, випадкових та дискретних знань. Фрагментоване навчання демонструє такі типові характеристики, як універсалізація онлайн-навчання, фрагментація режиму читання, фрагментація отримання інформації та пасивні методи її реалізації. Водночас це має як позитивні наслідки, такі як: розширення бази знань, доступ до навчальних ресурсів, сприяння інноваціям та підприємництву, так і негативні, такі як: збільшення складності у здобутті знань, погіршення когнітивних функцій та вплив на ціннісні орієнтири.

Література:

1. THE : FUTURE: LABORATORY. Scattered Schools. URL: https://www.thefuture laboratory.com/blog/scattered-schools [in English]

2. Coyle, D. (2007) Content and language integrated learning: Motivating learners and teachers. Research in Secondary Teacher Education. 1(1), 34-39.

3. Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. CLIL: Content and language integrated learning. Cambridge University Press. URL: https://assets.cambridge.org/97805211/30219/excerpt/978 0521130219_excerpt.pdf [in English]

4. Gao, L. (2019) "Feasibility Study of Fragmentation Learning of College English under the Background of Big Data," *2019 12th International Conference on Intelligent Computation Technology and Automation (ICICTA)*, Xiangtan, China, 506-509, doi: 10.1109/ICICTA49267.2019.00114 [in English]

5. Jiang. Y. (2018) "The effective application of fragmented learning guided by constructivism," International Journal of Education, Culture and Society, vol. 3, no. 1, 10–13 [in English]

6. Haiyan Yu. (2016) Fragmented Learning: A New Style of Learning Based on "Internet+". Theory and Practice of Education, (6), 43-44 [in English]

7. Huang Jianfeng. (2016) Fragmented Learning: A New Style of Learning Based on "Internet+". Education Exploration, (12), 115-119 [in English]

8. Huang Jianfeng. (2017) Research on Fragmentation Learning Strategy Based on "Internet Plus":The Evolution from "Fragment" to "Integrality". Electrical Education Research, (8), 78-82 [in English]

9. The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on our Capacity for Processing Information. URL: https://psychclassics.yorku.ca/Miller/\ [in English]

10. Gao, L. (2019) "Feasibility Study of Fragmentation Learning of College English under the Background of Big Data," *2019 12th International Conference on Intelligent Computation Technology and Automation (ICICTA)*, Xiangtan, China, 506-509, doi: 10.1109/ICICTA49267.2019.00114 [in English]

11. Wang Mi. (2013) Content Design for Micro-video Courses in the Fragmented Learning Era. East China Normal University [in English]

12. ChatGpt. URL: https://openai.com/index/chatgpt/

13. Naughton J. (2016) "The evolution of the internet: from military experiment to general purpose technology," Journal of Cyber Policy. vol. 1, no. 1, 5–28 [in English]

14. Verbeek T. and Tempels B. (2016) "Measuring fragmentation of open space in urbanised Flanders: an evaluation of four methods," Belgeo. vol. 2, no. 2, 1-20

15. Ali Alshahrani. The impact of ChatGPT on blended learning: Current trends and future research directions https://www.growingscience.com/ijds/Vol7/ijdns_2023_88.pdf [in English]

16. Using AI in ESL Classrooms. Retrieved from: https://hongkongtesol.com/blog/using-ai-esl-classrooms [in English]

17. Baidoo-Anu, D., and Ansah, L. (2023). Education in the Era of Generative Artificial Intelligence (AI): Understanding the Potential Benefits of ChatGPT in Promoting Teaching and Learning. SSRN Electronic Journal, 1–22 [in English]

18. Canvas Network. Canvas Network. URL: https://www.canvas.net/ [in English] (retrieved from 01.12.2024).

19. Chong, D. (2023) Research on Artificial Intelligence-based English Writing Blended Teaching Mode. Journal of Physics: Conference Series, 2021. 1852 p.Cooper, G. Examining science education in ChatGPT: An exploratory study of generative artificial intelligence. Journal of Science Education and Technology. 2023. 32(3), pp.444-452 [in English]

20. Chen, Y., Jensen, S., Albert, L. J., Gupta, S., & Lee, T. (2023) Artificial intelligence (AI) student assistants in the classroom: Designing chatbots to support student success. Information Systems Frontiers. 25(1), 161-182 [in English].

References:

21. THE : FUTURE: LABORATORY. Scattered Schools. URL: https://www.thefuture laboratory.com/blog/scattered-schools [in English]

22. Coyle, D. (2007) Content and language integrated learning: Motivating learners and teachers. Research in Secondary Teacher Education. 1(1), 34-39.

23. Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. CLIL: Content and language integrated learning. Cambridge University Press. URL: https://assets.cambridge.org/97805211/30219/excerpt/9780521130219_excerpt.pdf [in English]

24. Gao, L. (2019) "Feasibility Study of Fragmentation Learning of College English under the Background of Big Data," *2019 12th International Conference on Intelligent Computation Technology and Automation (ICICTA)*, Xiangtan, China, 506-509, doi: 10.1109/ICICTA49267.2019.00114 [in English]

25. Jiang. Y. (2018) "The effective application of fragmented learning guided by constructivism," International Journal of Education, Culture and Society, vol. 3, no. 1, 10–13 [in English]

26. Haiyan Yu. (2016) Fragmented Learning: A New Style of Learning Based on "Internet+". Theory and Practice of Education, (6), 43-44 [in English]

27. Huang Jianfeng. (2016) Fragmented Learning: A New Style of Learning Based on "Internet+". Education Exploration, (12), 115-119 [in English]

28. Huang Jianfeng. (2017) Research on Fragmentation Learning Strategy Based on "Internet Plus":The Evolution from "Fragment" to "Integrality". Electrical Education Research, (8), 78-82 [in English]

29. The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on our Capacity for Processing Information. URL: https://psychclassics.yorku.ca/Miller/\ [in English]

30. Gao, L. (2019) "Feasibility Study of Fragmentation Learning of College English under the Background of Big Data," *2019 12th International Conference on Intelligent Computation Technology and Automation (ICICTA)*, Xiangtan, China, 506-509, doi: 10.1109/ICICTA49267.2019.00114 [in English]

31. Wang Mi. (2013) Content Design for Micro-video Courses in the Fragmented Learning Era. East China Normal University [in English]

32. ChatGpt. URL: https://openai.com/index/chatgpt/

33. Naughton J. (2016) "The evolution of the internet: from military experiment to general purpose technology," Journal of Cyber Policy. vol. 1, no. 1, 5–28 [in English]

34. Verbeek T. and Tempels B. (2016) "Measuring fragmentation of open space in urbanised Flanders: an evaluation of four methods," Belgeo. vol. 2, no. 2, 1-20

35. Ali Alshahrani. The impact of ChatGPT on blended learning: Current trends and future research directions https://www.growingscience.com/ijds/Vol7/ijdns_2023_88.pdf [in English]

36. Using AI in ESL Classrooms. Retrieved from: https://hongkongtesol.com/blog/using-ai-esl-classrooms [in English]

37. Baidoo-Anu, D., and Ansah, L. (2023). Education in the Era of Generative Artificial Intelligence (AI): Understanding the Potential Benefits of ChatGPT in Promoting Teaching and Learning. SSRN Electronic Journal, 1–22 [in English]

38. Canvas Network. Canvas Network. URL: https://www.canvas.net/ [in English] (retrieved from 01.12.2024).

39. Chong, D. (2023) Research on Artificial Intelligence-based English Writing Blended Teaching Mode. Journal of Physics: Conference Series, 2021. 1852 p.Cooper, G. Examining science education in ChatGPT: An exploratory study of generative artificial intelligence. Journal of Science Education and Technology. 2023. 32(3), pp.444-452 [in English]

40. Chen, Y., Jensen, S., Albert, L. J., Gupta, S., & Lee, T. (2023) Artificial intelligence (AI) student assistants in the classroom: Designing chatbots to support student success. Information Systems Frontiers. 25(1), 161-182 [in English].

УДК 378.147

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-476-484

Калініченко Ольга Василівна кандидат філологічних наук, доцент, Харківський національний медичний університет, Доцент кафедри української мови, психології та педагогіки, м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-3392-6083

Половинко Олена Сергіївна PhD зі спеціальності 035 «Філологія», Харківський національний медичний університет, Викладач кафедри української мови, психології та педагогіки, м. Харків, https://orcid.org/0000-0001-8477-4238

Скорбач Тетяна Василівна Кандидат філологічних наук**,** Викладач**,** Харківський національний медичний університет**,** Викладач кафедри української мови, психології та педагогіки**,** м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-8926-1148

СИМУЛЯЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ЇХ СПЕЦИФІКА ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

Анотація. У статті досліджено особливості впровадження симуляційних технологій у процес вивчення української мови за професійним спрямуванням. Обґрунтовано актуальність використання симуляцій у сучасній освіті, зокрема у формуванні комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти. Зазначено, що симуляційні технології дозволяють моделювати різноманітні професійні ситуації, в яких студенти набувають практичного досвіду володіння українською мовою в умовах, наближених до реальної професійної діяльності. У роботі охарактеризовано основні риси симуляційних технологій: інтерактивність, цілеспрямованість, можливість адаптації під конкретні навчальні цілі та спеціальності. Акцентовано увагу на необхідності створення автентичного комунікативного середовища, що стимулює розвиток мовленнєвих навичок, критичного мислення та професійної креативності. Розглянуто класифікацію симуляційних методик за рівнем складності, змістом і формою реалізації у навчальному процесі. Окрема увага приділена специфіці застосування симуляційних технологій саме в курсі української мови за професійним спрямуванням. Проаналізовано можливості використання рольових ігор, кейс-методу,

імітаційних тренінгів, дебатів та інтерв'ю. Підкреслено важливість добору тематичних сценаріїв, які відповідають професійним потребам студентів технічних, медичних, економічних, правничих та інших спеціальностей. Наголошено на ролі викладача як фасилітатора навчального процесу, що сприяє розвитку самостійності та відповідальності студентів. На основі проведеного аналізу встановлено, що використання симуляційних технологій позитивно впливає на підвищення мотивації до вивчення української мови, удосконалення навичок професійної комунікації, формування мовної компетентності у професійному контексті. Показано, що симуляційні заняття сприяють розвитку здатності до роботи в команді, прийняття обґрунтованих рішень і ефективної комунікації в умовах професійної взаємодії. У перспективі запропоновано розширення дослідження шляхом розроблення спеціалізованих симуляційних модулів для різних галузей знань, а також упровадження інтегрованих курсів із використанням цифрових технологій. Визначено необхідність подальших наукових розвідок щодо оцінювання ефективності симуляційних технологій у навчанні української мови за професійним спрямуванням із урахуванням індивідуальних освітніх траєкторій студентів.

Ключові слова: симуляційні технології, професійна мовна підготовка, українська мова за професійним спрямуванням, рольові ігри, кейс-метод, професійна комунікація, освітній процес, моделювання ситуацій.

Kalinichenko Olha Vasylivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Kharkiv National Medical University, Associate Professor at the Department of Ukrainian Language, Psychology and Pedagogy, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-3392-6083

Polovynko Olena Serhiivna PhD in Philology**,** Kharkiv National Medical University, Lecturer at the Department of Ukrainian Language, Psychology and Pedagogy, 4 Nauky Avenue, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0001-8477-4238

Skorbach Tetiana Vasylivna Candidate of Philological Sciences, Lecturer at the Department of Ukrainian Language, Psychology and Pedagogy, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-8926-1148

SIMULATION TECHNOLOGIES AND THEIR SPECIFICITIES THROUGH THE PRISM OF LEARNING THE UKRAINIAN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL PURPOSES

Abstract. The article examines the features of introducing simulation technologies into the process of learning the Ukrainian language for professional

purposes. The relevance of using simulations in modern education is substantiated, in particular in the formation of communicative competence of higher education applicants. It is noted that simulation technologies allow modeling various professional situations in which students gain practical experience in mastering the Ukrainian language in conditions close to real professional activity. The paper characterizes the main features of simulation technologies: interactivity, purposefulness, the possibility of adaptation to specific educational goals and specialties. The emphasis is on the need to create an authentic communicative environment that stimulates the development of speech skills, critical thinking and professional creativity. The classification of simulation techniques by level of complexity, content and form of implementation in the educational process is considered. Special attention is paid to the specifics of the application of simulation technologies in the Ukrainian language course for professional purposes. The possibilities of using role-playing games, case methods, simulation trainings, debates and interviews are analyzed. The importance of selecting thematic scenarios that meet the professional needs of students of technical, medical, economic, legal and other specialties is emphasized. The role of the teacher as a facilitator of the educational process, which contributes to the development of students' independence and responsibility, is emphasized. Based on the analysis, it was established that the use of simulation technologies has a positive effect on increasing motivation to study the Ukrainian language, improving professional communication skills, and forming language competence in a professional context. It is shown that simulation classes contribute to the development of the ability to work in a team, make informed decisions and effective communication in conditions of professional interaction. In the future, it is proposed to expand the research by developing specialized simulation modules for different fields of knowledge, as well as implementing integrated courses using digital technologies. The need for further scientific research on assessing the effectiveness of simulation technologies in teaching the Ukrainian language in a professional direction, taking into account the individual educational trajectories of students, is identified.

Keywords: simulation technologies, professional language training, Ukrainian language in a professional direction, role-playing games, case method, professional communication, educational process, situation modeling.

Постановка проблеми. У сучасних умовах оновлення системи вищої освіти та посилення вимог до рівня професійної мовної підготовки зростає потреба у впровадженні інноваційних освітніх технологій, орієнтованих на практичну спрямованість навчання. Одним із перспективних напрямів є використання симуляційних технологій, які дозволяють створювати

навчальні середовища, максимально наближені до реальної професійної діяльності. Особливої актуальності це набуває у процесі вивчення української мови за професійним спрямуванням, де важливо не лише засвоїти мовні знання, а й навчитися ефективно застосовувати їх у типових та нестандартних професійних ситуаціях.

Попри зростаючу увагу до симуляційних методик у загальній педагогіці, їхнє використання у викладанні української мови за професійним спрямуванням ще недостатньо системно досліджене. Наявні підходи потребують подальшого уточнення щодо принципів добору і побудови симульованих ситуацій, критеріїв ефективності та особливостей адаптації методик до конкретних спеціальностей. Постає питання не лише технологічного забезпечення симуляційного навчання, а й педагогічного супроводу, спрямованого на розвиток комунікативних компетентностей студентів.

Актуальність постановки проблеми також обумовлена необхідністю підвищення мотивації студентів до вивчення української мови у професійному контексті, що вимагає застосування новітніх, інтерактивних та особистісно орієнтованих технологій. У цьому контексті симуляційні технології розглядаються як ефективний засіб активізації навчального процесу, формування мовної креативності, навичок самостійного прийняття рішень та розвитку критичного мислення.

Таким чином, проблема дослідження полягає у визначенні теоретичних засад, методичних підходів і практичних умов упровадження симуляційних технологій у процес вивчення української мови за професійним спрямуванням, що дозволить підвищити якість професійної мовної підготовки майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика впровадження симуляційних технологій у систему освіти активно досліджується у світовій та вітчизняній науці. Зокрема, значний внесок у розроблення теоретичних основ симуляційного навчання зробили К. Грінблатт (Greenblatt, 1988), який вказував на важливість рольових ігор для розвитку комунікативних та аналітичних умінь студентів. Дослідження Д. Колба (Kolb, 1984) підкреслили роль навчання через досвід як базову концепцію симуляційних технологій.

У контексті професійно орієнтованого мовного навчання питання моделювання реальних ситуацій активно вивчають С. Савілл-Тройке (Saville-Troike, 2012) та Д. Нанн (Nunan, 2015). Вони наголошують на необхідності інтеграції ситуаційного підходу в процес вивчення мови для підвищення мотивації і розвитку практичних навичок мовлення. У вітчизняній науці питання використання симуляцій в освітньому процесі розглядали О. Пометун та Л. Пироженко, які відзначали значущість інтерактивних методик для активізації мовленнєвої діяльності студентів.

Особливої уваги заслуговують дослідження М. Крамара (Kramar, 2021) та Т. Яценко (Yatsenko, 2020), які аналізують особливості впровадження симуляційних технологій у професійну мовну підготовку у вищій школі України. Вони доводять, що використання симуляцій сприяє розвитку мовленнєвої компетентності студентів різних спеціальностей і формує навички роботи в команді та самостійного вирішення професійних комунікативних завдань.

Окремо слід відзначити роботи зарубіжних дослідників, таких як Х. Джонсон (Johnson, 2018) і С. Маклеода (MacLeod, 2019), які розглядали вплив симуляцій на професійний розвиток у галузі медицини та інженерії. Їхні висновки підтверджують універсальність симуляційних методів для підготовки майбутніх фахівців у різних галузях. Проте питання адаптації симуляційних технологій до викладання української мови за професійним спрямуванням потребує подальшого наукового обґрунтування та практичного розроблення.

Отже, аналіз наявних досліджень свідчить про актуальність і перспективність теми симуляційних технологій, проте виявляє необхідність конкретизації методичних підходів до їх застосування саме у процесі навчання української мови для майбутніх фахівців.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та практичне визначення специфіки використання симуляційних технологій у процесі вивчення української мови за професійним спрямуванням, а також виявлення їхнього потенціалу для формування професійно орієнтованої мовної компетентності студентів різних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Сучасні тенденції розвитку вищої освіти передбачають переорієнтацію навчального процесу на активну участь студентів, їхню здатність самостійно застосовувати набуті знання у професійній діяльності, критично мислити, оперативно ухвалювати рішення та ефективно взаємодіяти в команді. Вивчення української мови за професійним спрямуванням не є винятком, оскільки його завданням є не лише засвоєння норм сучасної української літературної мови, а й набуття навичок професійного мовлення у відповідних комунікативних ситуаціях. У цьому контексті особливої актуальності набуває впровадження симуляційних технологій як інструменту формування професійно орієнтованої мовної компетентності студентів [4].

Симуляційні технології у навчанні передбачають створення умов, максимально наближених до реальної професійної діяльності, шляхом моделювання типових або проблемних ситуацій, у яких студенти мають застосовувати свої знання, вміння та навички. Застосування симуляцій дозволяє забезпечити активну участь студентів у навчальному процесі,

підвищити їхню мотивацію до вивчення мови, розвивати креативність, аналітичне мислення, комунікативні здібності та вміння працювати в команді. Завдяки цьому студенти опановують не лише мовні конструкції, а й оволодівають професійною мовною поведінкою, що є необхідною умовою їхньої майбутньої професійної діяльності [1].

Специфіка впровадження симуляційних технологій у процес вивчення української мови за професійним спрямуванням полягає у необхідності точного добору тематичного матеріалу відповідно до професійної галузі студентів. Важливо створювати такі навчальні ситуації, які б відображали реалії майбутньої професійної комунікації: складання ділових листів, проведення переговорів, участь у ділових зустрічах, презентація проектів, обговорення професійних проблем тощо. Особливої уваги потребує адаптація симуляцій до особливостей різних спеціальностей: для майбутніх медиків – це може бути симуляція прийому пацієнта чи консиліуму; для юристів – судові дебати; для інженерів – захист технічного проекту українською мовою [2].

Однією з найефективніших форм симуляційного навчання є рольові ігри, кейс-метод, тренінгові вправи та моделювання ситуацій професійної діяльності. Під час рольових ігор студенти виконують певні професійні ролі, що сприяє поглибленню розуміння мовної специфіки комунікації у відповідній сфері. Кейс-метод дозволяє не тільки вирішувати проблемні ситуації, а й формувати навички аргументованої дискусії, професійного мовлення, дотримання мовленнєвого етикету. Тренінгові вправи спрямовані на формування окремих комунікативних навичок, таких як уміння вести переговори, презентувати інформацію, аргументувати свою позицію.

Особливістю використання симуляційних технологій у навчанні української мови за професійним спрямуванням є також необхідність чіткої організації навчального процесу: чітке інструктування студентів щодо їхніх завдань і ролей, надання необхідної лексико-граматичної підтримки, створення сприятливої психологічної атмосфери, що сприяє вільному мовленнєвому самовираженню. Важливу роль відіграє також післясимуляційний етап, на якому здійснюється обговорення результатів, аналіз допущених помилок, рефлексія щодо отриманого досвіду та набутих мовних і комунікативних навичок [7].

Інтеграція симуляційних технологій у викладання української мови вимагає від викладача не тільки володіння методикою організації таких занять, а й глибокого розуміння професійної сфери студентів, знання специфічної термінології, здатності створювати реалістичні комунікативні сценарії. Підготовка матеріалів для симуляцій має бути спрямована на розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності: говоріння, слухання, читання і

письма. Створення мультимедійних симуляцій, використання відеофрагментів, інтерактивних платформ для моделювання професійних ситуацій розширює можливості навчального процесу та робить його більш динамічним і наближеним до реалій сучасного професійного спілкування [9].

Досвід практичного впровадження симуляційних технологій у викладанні української мови за професійним спрямуванням свідчить про їхню високу ефективність у порівнянні з традиційними формами навчання. Студенти демонструють вищий рівень мотивації, кращу якість мовного оформлення професійних висловлювань, зростання рівня самостійності та відповідальності за результати своєї навчальної діяльності. Водночас варто враховувати, що впровадження симуляцій вимагає значних часових і методичних ресурсів, високої організаційної майстерності викладача, а також готовності студентів до активної участі в імітаційних процесах.

Отже, симуляційні технології відкривають широкі можливості для оптимізації навчального процесу в курсі української мови за професійним спрямуванням, сприяючи формуванню у студентів не тільки мовної компетентності, але й професійної готовності до реальної комунікативної діяльності. Подальше удосконалення методики їхнього застосування, розроблення адаптованих до різних спеціальностей симуляційних сценаріїв, а також системне оцінювання їх ефективності є перспективними напрямами наукового і практичного пошуку в цій галузі [5].

Висновки. Проведений аналіз особливостей використання симуляційних технологій у процесі вивчення української мови за професійним спрямуванням дозволяє зробити низку важливих узагальнень. Симуляційні технології є ефективним засобом формування професійно орієнтованої мовної компетентності студентів, оскільки забезпечують інтеграцію мовних знань, професійних умінь і комунікативних навичок у максимально наближених до реальної професійної діяльності умовах. Застосування симуляцій підвищує мотивацію студентів до вивчення мови, активізує їхню пізнавальну діяльність, сприяє розвитку критичного мислення, аналітичних здібностей та навичок командної роботи.

Специфіка використання симуляційних технологій у викладанні української мови полягає у необхідності точного добору змісту навчальних завдань відповідно до професійного спрямування студентів, моделюванні автентичних комунікативних ситуацій, що відображають реалії професійної взаємодії. Ефективне впровадження симуляційних технологій потребує високого рівня професійної підготовки викладача, здатності адаптувати матеріал до спеціалізації студентів, організовувати навчальну взаємодію відповідно до принципів інтерактивного навчання та забезпечувати рефлексивний аналіз результатів навчальної діяльності.

Практичний досвід доводить, що застосування рольових ігор, кейс-методів, тренінгових вправ і моделювання професійних ситуацій позитивно впливає на якість мовної підготовки студентів різних спеціальностей. Водночас важливим є подальший розвиток методичних підходів до розробки і впровадження симуляцій, зокрема створення спеціалізованих сценаріїв для різних галузей знань, впровадження мультимедійних засобів, формування критеріїв оцінювання ефективності симуляційного навчання.

Отже, симуляційні технології становлять потужний ресурс модернізації процесу вивчення української мови за професійним спрямуванням. Їхнє системне використання сприяє підготовці висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно використовувати українську мову в професійній комунікації, творчо вирішувати комунікативні завдання та успішно реалізовувати себе у професійному середовищі. Перспективами подальших досліджень у цьому напрямі є розробка комплексних навчально-методичних комплектів із симуляційними завданнями для різних професійних напрямів та вивчення впливу симуляційних технологій на формування інших складових професійної компетентності студентів.

Література:

1. Пометун О. І., Пироженко Л. О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.

2. Greenblatt C. S. Designing games and simulations: An illustrated handbook. Newbury Park : SAGE Publications, 1988. 278 p.

3. Johnson H. M. Simulation-based learning in health professions education. Advances in Simulation. 2018. Vol. 3. Article 15. doi:10.1186/s41077-018-0071-2.

4. Kolb D. A. Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs : Prentice Hall, 1984. 256 p.

5. Kramar M. Simulation technologies in professional training of students : challenges and prospects. Pedagogical Sciences. 2021. Vol. 98, № 2. P. 34–42.

6. MacLeod S. M. Simulation and learning: The educational impact of simulations in engineering education. European Journal of Engineering Education. 2019. Vol. 44, № 4. P. 570–584.

7. Nunan D. Teaching English to speakers of other languages: An introduction. New York : Routledge, 2015. 204 p.

8. Saville-Troike M. Introducing second language acquisition. 2nd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2012. 266 p.

9. Yatsenko T. O. Simulation methods in higher education: linguistic and professional aspects. Higher Education of Ukraine. 2020. № 3. P. 91–98.

References:

1. Pometun O. I., Pyrozhenko L. O. (2004) Suchasnyi urok: interaktyvni tekhnolohii navchannia [Modern lesson: interactive learning technologies]. Kyiv: A.S.K. 192 p. [in Ukrainian].

2. Greenblatt C. S. (1988) Designing games and simulations: An illustrated handbook. Newbury Park: SAGE Publications. 278 p. [in English].

3. Johnson H. M. (2018) Simulation-based learning in health professions education. Advances in Simulation, 3: 15. doi:10.1186/s41077-018-0071-2. [in English].

4. Kolb D. A. (1984) Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs: Prentice Hall. 256 p. [in English].

5. Kramar M. (2021) Simulation technologies in professional training of students: challenges and prospects. Pedagogical Sciences, 98(2): 34–42. [in English].

6. MacLeod S. M. (2019) Simulation and learning: The educational impact of simulations in engineering education. European Journal of Engineering Education, 44(4): 570–584. [in English].

7. Nunan D. (2015) Teaching English to speakers of other languages: An introduction. New York: Routledge. 204 p. [in English].

8. Saville-Troike M. (2012) Introducing second language acquisition. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press. 266 p. [in English].

9. Yatsenko T. O. (2020) Simulation methods in higher education: linguistic and professional aspects. Higher Education of Ukraine, 3: 91–98. [in English].

УДК 82:821.161.2-031:159.923.2-055.2:159.64.21(045)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-485-498

Кердівар Наталя Іванівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української та зарубіжної літератур, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, тел.: (099) 619-79-50, https://orcid.org/0000-0001-8179-1972

Швайка Валерія студентка 4 курсу, історико-філологічного факультету, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, тел.: (067) 910-36-09, https://orcid.org/0000-0002-8883-9091

ЖІНОЧА ІДЕНТИЧНІСТЬ МІЖ АВТЕНТИЧНІСТЮ ТА ІМІТАЦІЄЮ: ПСИХОЛОГІЧНА АМБІВАЛЕНТНІСТЬ ЖІНОЧИХ ОБРАЗІВ У РОМАНІ «ІМІТАЦІЯ» ЄВГЕНІЇ КОНОНЕНКО

Анотація. У статті досліджено проблему жіночої ідентичності й самовираження в контексті сучасної української літератури за романом Євгенії Кононенко «Імітація». Дослідницьку увагу акцентовано на вивченні психологічної амбівалентності головної героїні як репрезентанта жінки пострадянської доби, яка балансує між соціальною роллю й потребує певного маскування та потребою в автентичному самовираженні. Аналіз вивчення – дуальність жіночого образу, що суперечить між зовнішньою відповідністю соціальним стандартам і внутрішньою потребою в істинному «Я». Також у розвідці окреслено внутрішню психологічну структуру персонажа як конфліктну, фрагментовану, неінтегровану в розрізі концепції архетипів Юнга. Аналіз образу героїні крізь призму юнґіанської моделі індивідуації дає змогу виявити глибинні механізми втрати автентичності та заміщення її імітацією, що є характерною ознакою не лише окремого героя, а й ширшого культурного типу. Окреслено жанрову специфіку твору як постмодерністського роману з ознаками психологічної драми, де центральним стає образ жінки в умовах розмитих меж між автентичним та сконструйованим. Імітація постає не лише як назва твору, а як метафора сучасного соціального досвіду, де емоції, стосунки, навіть ідентичність – підлягають моделюванню, копіюванню, трансформації. У цьому контексті героїня постає як жінка-маска, що виконує низку ролей: коханки,

інтелектуалки, громадянки, проте в жодній із них не знаходить внутрішньої цілісності. Окрім того, у статті розглядається символічний вимір імітації – як теми, жанрової стратегії та культурного феномена. Підкреслено, що жіноча ідентичність у творі постає як психосоціальний конструкт, який перебуває у постійній напрузі: між вимогою бути успішною, незалежною, культурно насиченою та потребою бути живою, вразливою, справжньою, де втрата глибинного «Я» компенсується посиленим контролем за зовнішнім, а життя - не діалог із собою, а реакція на очікування інших, що формує ситуацію хронічної роздвоєності.

Ключові слова: архетип, ідентичність, внутрішній конфлікт, імітація, символіка, постмодерна література, жіноча проза.

Kerdivar Natalia Ivanivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Ukrainian and Foreign Literature, State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky», Odssa, tel.: (099) 619-79-50, https://orcid.org/0000-0001-8179-1972

Shvaika Valeriia 4th year student, Faculty of History and Philology, State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky», Odesa, tel.: (067) 910-36-09**,** https://orcid.org/0000-0002-8883-9091

FEMALE IDENTITY BETWEEN AUTHENTICITY AND IMITATION: PSYCHOLOGICAL AMBIVALENCE OF FEMALE IMAGES IN THE NOVEL «IMITATION» BY EVGENIA KONONENKO

Abstract. This article explores the problem of female identity and self-expression within the context of contemporary Ukrainian literature, based on the novel Imitation by Yevhenia Kononenko. The study focuses on the psychological ambivalence of the main character, who represents a woman of the post-Soviet era balancing between socially constructed roles – requiring certain masking – and the deep need for authentic self-expression. The analysis emphasizes the duality of the female image, torn between external conformity to social standards and the internal demand for a true «Self».

The article also outlines the character's inner psychological structure as conflicted, fragmented, and non-integrated, viewed through the lens of Carl Jung’s concept of archetypes. Analyzing the protagonist through the prism of Jungian individuation reveals the deep mechanisms of identity loss and its

replacement with imitation – a trait that characterizes not only an individual but a broader cultural type.

The genre of the novel is defined as postmodern, with features of psychological drama, in which the central image is a woman navigating blurred boundaries between the authentic and the constructed. Imitation emerges not only as the title of the work but also as a metaphor for contemporary social experience – where emotions, relationships, and even identity are subject to modeling, replication, and transformation. In this context, Marianna appears as a woman of many masks, performing a series of roles – lover, intellectual, citizen – yet failing to attain inner wholeness in any of them.

The article also considers the symbolic dimension of imitation – as a theme, genre strategy, and cultural phenomenon. It emphasizes that female identity in the novel is presented as a psychosocial construct, constantly under tension: between the demand to be successful, independent, and culturally accomplished, and the need to be alive, vulnerable, and real. In this duality, the loss of the deep "Self" is compensated by intensified control over the external, and life becomes not a dialogue with oneself, but a reaction to others' expectations – leading to a state of chronic inner division.

Keywords: archetype, identity, internal conflict, imitation, symbolism, postmodern literature, women's prose.

Постановка проблеми. У межах сучасного літературознавчого дискурсу особливу актуальність зберігає проблематика феміністичних наративів, серед яких – осмислення жінкою своєї ролі в суспільстві. У контексті пострадянських трансформацій питання переосмислення власної ідентичності постало чи не водночас із приходом незалежності. Але попри багаторічні намагання власної самореалізації жінка змушена відповідати множинним зовнішнім очікуванням. Формування фемінного «Я» продовжує супроводжуватися глибокими внутрішніми суперечностями, що виявляються в амбівалентності поведінки, емоційної рефлексії та вибору життєвих стратегій.

Літературний простір дає змогу означеним тенденціям мати своє художнє втілення, стаючи предметом уваги як авторів, так і дослідників. Уже не одне десятиліття особливої уваги набуває аналіз жіночих образів у сучасній українській літературі, зокрема, прозі, що репрезентує кризові моделі ідентичності. Роман «Імітація» Євгенії Кононенко демонструє типову художню реалізацію амбівалентності жіночої ідентичності в сучасному культурному контексті: авторка зосереджує увагу на внутрішній драмі героїні, котра існує в координатах між автентичністю та імітацією, між потребою бути собою і вимогою відповідати.

Попри наявність досліджень, присвячених феміністичним стратегіям у прозі Є. Кононенко, недостатньо опрацьованим залишається психоаналітичний та архетипічний вимір жіночої ідентичності у творі, зокрема крізь призму юнґіанських архетипів Персони, Тіні, Анімуса та Самості. Ці категорії дозволяють не лише окреслити психологічну глибину персонажа, а й проаналізувати механізми роздвоєння, витіснення, симуляції як характерні риси жіночого досвіду в постмодерному контексті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема художнього осмислення та трансформації проблеми жіночої ідентичності порушена від початку 1990-х років. Активізація інтересу до гендерної проблематики була зумовлена появою нової хвилі «жіночого» письма й трансформацією гуманітарних знань феміністичного та психоаналітичного дискурсів. Серед знаних представників, що розглядають феміністичні тенденції в літературознавстві, – Т. І. Гундорова із дослідженням зламів традиційного канону та утвердження нової ідентичності жінки-авторки, жінки-персонажа в контексті постмодерністської гри із жанром, фрагментарністю, символічною подвійністю як рисою жіночої наратії. Значний внесок щодо вивчення визначеної проблеми зробила С. О. Філоненко, зокрема у своїх дослідженнях вона акцентує увагу на роздвоєності внутрішнього та зовнішнього, що і корелює з амбівалентною природою головної героїні обраного роману. Значний внесок у дослідження феміністичного дискурсу, гендерної ідентичності та психоаналітичного підходу в українській літературі зробила В. П. Агеєва. Також в українському науковому дискурсі до цієї проблеми зверталися Н. Зборовська, О. Забужко, Г. Тарасюк, С. Павличко. Дослідження архетипів за К.-Ґ. Юнґом у контексті творчого сприйняття художніх образів здійснювали Н. Медведєва, І. Процик – серед українських дослідників, Мод Бодкін, Нортроп Фрай, Еліад Мелетинський – зарубіжні дослідники.

Мета статті – з'ясувати яким чином реалізується конфлікт між соціальною роллю та внутрішнім «Я», виявити в чому полягає зв'язок між психоемоційною нестабільністю персонажа і соціокультурними трансформаціями із акцентом на виявленні психологічної амбівалентності як репрезентанта сучасної жінки пострадянського простору.

Виклад основного матеріалу.

Новаторкою в українському осередку з означеною проблематикою жіночої ідентичності як одного з центральних маркерів культурної та соціальної трансформації постає Євгенія Кононенко, що досліджує ілюзорність жіночої долі у своїх творах: «Ім'я Євгенії Кононенко відоме в письменницьких колах – про неї з'являються публікації в наукових, інтернет-виданнях, газетах, журналах тощо. Творчий доробок Євгенії

Кононенко заслуговує на увагу, адже еволюція письменниці є віддзеркаленням життя української інтелігенції 90-х років, західної культури, погляду звичайної пересічної людини та долі сучасної української жінки. Творчість Кононенко є цікавою ще й тому, що в ній об'єдналися поліфонічні, часом не сумісні літературні перспективи, різні типи художнього мислення, які призвели до модифікаційних змін» [2, С. 62].

Євгенія Кононенко посідає помітне місце в сучасному українському літературному процесі, виступаючи новаторкою, яка послідовно звертається до осмислення теми ілюзорності жіночої долі в умовах пострадянської дійсності. Її ім'я добре знане в письменницьких і наукових колах, про неї активно пишуть у фахових виданнях, на сторінках інтернет-ресурсів, періодичних ЗМІ. Творчий шлях Кононенко репрезентує не лише літературну еволюцію однієї авторки, а й фіксує світоглядні трансформації української інтелігенції 1990-х років, засвоєння західного культурного коду, внутрішні колізії сучасної української жінки та пересічного громадянина. Її проза вирізняється поєднанням різнорідних художніх стратегій, поліфонією естетичних підходів і типів мислення, що зумовлює її жанрову й стильову багатовимірність та відкритість до літературних модифікацій [2].

«Письменниця дуже вміло показує стан людської розгубленості та беззахисності. Кононенко властива рідкісна в теперішній українській літературі риса – чесність із собою. Адже головна мета цієї прози не шокувати читача, а показати логіку людських взаємин і повсякденності. У чомусь неправильну й патологічну, проте завжди несподівану, відверту та загадкову» [3, с. 93].

Сьогодні, коли традиційні уявлення про жінку та її функції трансформуються або переосмислюються, формування жіночого «Я» стає складним і водночас невідворотним процесом самопізнання та опору усталеним стереотипам.

«Проблема становлення жінки, її прагнення до самоактуалізації та особистісного зросту є темою багатьох наукових студій та художньої літератури. Сьогодні жінка часто має вищу освіту, спроможна забезпечувати себе та свою сім'ю, може успішно займатися управлінською діяльністю та організовувати і планувати свій життєвий простір. У сучасній психологічній науці «жіноче питання» більше розглядається з точки зору феміністичного підходу до ролі жінки в соціумі або як жертви у стосунках з чоловіками» [13, С. 546].

Досліджуючи жіночу ідентичність, також варто звернутися до концепції архетипного образу К.-Г. Юнга, зокрема зосередитися на його психологічному вимірі, де головна героїня, Мар'яна та її товаришка Лариса

є втіленням складної психологічної структури, яку можна проаналізувати через призму юнгіанівських архетипів, що репрезентуються у витісненому «Я» (тінь); зовнішній відповідності як механізму виживання (соціальна маска); конфлікті із власною чуттєвістю та вразливістю (аніма/анімус); втраченому «Я» (самість) [15].

Звернення до означеної концепції дозволяє глибше осмислити особистість героїні, водночас відкриваючи шлях до розуміння тих глибинних механізмів, що формують її поведінкову й емоційну амбівалентність. Такий підхід виявляє внутрішній розрив між соціальною маскою та витісненими частинами психіки, між інтуїтивно-емоційною природою та потребою контролю. У цьому контексті актуальним постає поняття автентичності як внутрішньої цілісності особистості, оскільки саме узгодженість між внутрішнім досвідом та зовнішніми діями визначає усвідомлення нею себе як унікального суб'єкта, здатного опиратися культурному тиску та сценарним моделям поведінки. Тому героїня власного життя не боїться своєї індивідуальності, не намагається відповідати «метрам» поведінки, що нав'язані з медіа чи книг, а грає у виставі, де вона спирається лише на внутрішню правду. Така жінка розвивається через особистий досвід, рефлексію та самопізнання.

Імітація, на відміну від автентичності, є механізмом соціального пристосування, що дозволяє пережити менший тиск середовища. Вона проявляється через копіювання моделей поведінки, зовнішнього вигляду, цінностей, звичок. Часто це несвідомий процес, який закладається ще з дитинства, відколи маленькі дівчатка копіюють манери матері, вчительки або сестри.

Імітаційна жіноча ідентичність може бути корисною. Вона допомагає соціалізуватися, вбудуватися у певні соціальні прошарки. Проте це стає проблемою тоді, коли жінка починає втрачати себе, замінюючи власну сутність обраною роллю.

Ці два феномени не завжди є антагоністичними. Іноді вони співіснують у одній жінці в різні періоди життя. На ранніх етапах пошуку себе імітація є неминучою складової формування автентичної ідентичності. Вона дозволяє знайти орієнтири, познайомитися з собою, випробувати різні ролі, щоб у висновку знайти істину.

Проте довготривале перебування в умовах ідентифікаційної невизначеності, у так званій «сірій зоні» між автентичністю та симуляцією, зумовлює певний екзистенційний розрив, що, зрештою, і визначає внутрішню драму головних персонажок роману Мар'яни Хрипович та Лариси Лавриненко (для більш точної інтерпретації архетипних ролей, репрезентованих головною героїнею, варто провести паралель із її умовною

подругою, що дозволить більш точно окреслити домінантного персонажа). Обидві героїні опиняються у стані ідентифікаційної кризи, яка проявляється у втраті цілісного уявлення про себе, суперечності між внутрішніми прагненнями та зовнішніми соціальними ролями.

Авторка роману осмислює складний процес жіночої самореалізації в умовах постмодерного суспільства, де автентичність дедалі частіше поступається симулятивності, а ідентичність втрачає сталу структуру. Образ головної героїні Мар'яни стає втіленням внутрішньо розщепленої особистості, яка змушена балансувати між зовнішнім образом «успішної» жінки та глибинною порожнечею, породженою відсутністю емоційного контакту з собою. За Юнгом ми бачимо виражену маску (Persona), певну адаптивну структуру, яка дозволяє індивіду чітко і невимушено взаємодіяти із соціумом [15]. Проте, коли індивід ототожнюється з Персоною, забуваючи про своє справжнє єство, виникає криза: людина виконує роль, яка не відповідає її глибинним потребам. У Мар'яни – це прагнення «здаватися», а не «бути». Вона імітує стосунки, задоволення, навіть емоції. Зовнішня «успішність» приховує втрату внутрішньої автентичності, що й є першим виявом амбівалентності. У трактуванні К. Г. Юнґа, Персона не є автентичною реальністю, а радше функціонує як форма соціального компромісу між внутрішнім «Я» індивіда та зовнішнім очікуванням суспільства. Вона репрезентує не саму особистість, а роль, яку індивід виконує – під певним ім'ям, статусом, посадою. Зовні це може справляти враження повноцінної ідентичності, однак насправді йдеться лише про умовну, зовнішньо детерміновану конструкцію, яка значною мірою формується під впливом інших. Таким чином, Персона є лише поверхневою проєкцією індивідуальності, двовимірним образом, що маскує глибшу, внутрішню сутність [15]. Ольга Костюк, досліджуючи культурно- антропологічні витоки маски ініціацій, відзначає виділення двох душевних інстанцій, де до першої і відносить маску, так звану Persona. «Її людина використовує для налагодження взаємозв'язку в просторі суспільного життя, тому вона, за словами К.-Г. Юнга, існує як «беззмістовний осередок тільки соціального» [11]. Хрипович, як маска, втілює лише соціальне для сприйняття іншими, але не є такою насправді. Натомість визначене позиціонування не варто вважати безперечним самообманом, а більше «реакцією на репресивні заходи культури, які унеможливлюють первинні (природні) можливості задоволення». А за подібного пригнічення «виникають типові інтелектуально-творчі способи задоволення, як, наприклад, творчість, гострослів'я, що передбачає психічну розрядку та насолоду» [7].

Психологічна амбівалентність, як відомо, передбачає одночасне переживання суперечливих почуттів щодо певної ситуації. У контексті

жіночих персонажів зазначеного художнього полотна, ця амбівалентність у двох героїнь проявляється зовсім по-різному.

Наприклад, Мар'яна Хрипович, неначе каскадер, вміло балансує між автентичністю, що полягає у її професійній самореалізації та пристрасті до мистецтва, й імітацією, що виявляється у її соціальних ролях та ставленням до неоднозначних реалій.

З одного боку, жінка зачарована ідеєю пошуку та підтримки обдарованих дітей, що є проявом її екзистенційної потреби у творенні та збереженні таланту, як важливої частини людського буття. У цьому аспекті вона є нелабільною, тобто автентичною – її діяльність продиктована не просто кар'єрними амбіціями, а внутрішньою місією, яку вона вважає пріоритетною, за яку вона, власне, і загинула на рейках залізничного вокзалу під товарним потягом. І тут відповідним архетипом, що уособлює логіку, волю, внутрішній голос розуму, проявляється Анімус як несвідома чоловіча енергія у жіночій психіці, інтегрована в напористість, розсудливість, об'єктивність, раціональність тощо [15]. У Мар'яни цей архетип виявляється в домінуванні раціональності над емоційністю: вона не дозволяє собі бути слабкою, уникає глибоких емоційних прив'язаностей, навіть інтимні стосунки зображені як форма імітації. Цей дисбаланс призводить до душевної сухості – вона не живе емоційно, а «функціонує», що, безумовно, призводить до втрати жіночої чуттєвості, власної ідентичності, що здатна на глибоку автентичну любов, співпереживання, смуток і радість.

Попри свій професіоналізм, вона залишається глибоко суперечливою особистістю. Мар'яна одночасно є і пропагандисткою українського мистецтва, і людиною, яка досягає успіху через пошанування західного середовища, часто використовуючи методи, що наближаються до безпринципності. Ця дихотомія створює її цілісний образ: натхненна жінка, що змінює життя інших, але є маніпуляторкою, яка не боїться йти «по трупах» у кар'єрних перегонах (ще одна із сутностей Анімуса – стан емоційного відчуження та рішуча безкомпромісність як форма самозбереження і засіб життєвого самоствердження).

Мар'яна втілює архетип жінки-амазонки, жінки, яка створила видимість, що контролює своє життя. Її зовнішність підкреслює цю домінанту: «З-під ряднини додолу звисає густе волосся кольору осіннього листя. І не руде, і не біляве, а саме таке, кольору feuille morte, як у незрівнянної Ірен Форсайт, однієї з найяскравіших літературних красунь. Цього було досить для встановлення особи» [9, С. 27].

Психологічний та символічний виміри жінки балансують на межі. Вона постає як жінка-химера, «femme fatale», спокусниця, тіньова постать,

сірий кардинал, що водночас є об'єктом бажання та загрозою, магнетичною і невловною. У її душі постійно виникають суперечливі імпульси: бути сміливою чи обережною; проявити пристрасть або ж зберегти дистанцію… «Вона, хоча й нахабна, але обережна. І в темряві бачить, як кішка. Я її знаю давно» [9, С. 15]. Саме така подвійність робить її метафоричною фігурою, проєкцією людини, яка несе на собі відбиток соціальних категорій.

Вона існує у жорсткому конкурентному світі, де імітація є частиною соціальної гри. Мар'яна зневажає сірість, що косить яскравий талант, але постає запитання: «Чи не є вона сама учасницею цієї гри?». Її успіх супроводжується безкомпромісністю, і це породжує ще одне питання: «Чи можна залишатися автентичним у світі, що вимагає постійного пристосування?» Саме тут і простежуємо амбівалентність образу, що проявляється як і у взаємодії із соціомум, так і в особистому житті. І якщо Мар'яна виконувала певну соціальну роль (Persona), у якій домінує раціональність над емоційністю (Анімус), то паралельно із цим її сутність виходить за межі соціально-прийнятої поведінки (Тінь). За Юнгом Тінь є частиною особистості, і саме тому прагне жити в ній у тій чи іншій формі. Усунути її чи знешкодити за допомогою міркувань або раціональних доводів неможливо. Це надзвичайно складна проблема, адже вона кидає виклик не лише людині як цілісності, але й нагадує їй про її безсилля та вразливість. Сильні натури не терплять таких нагадувань і воліють мислити про себе як про героїв «по той бік добра і зла», розрубуючи гордіїв вузол замість того, щоб намагатися його розв'язати [15]. Хрипович, жінка, яка не дозволяє собі щирості; вона емоційно оніміла, перебуває в постійному стані самоконтролю, відмовляється від глибинних почуттів на користь соціально зручних ролей. Її внутрішня Тінь не інтегрована, натомість спроєктована на інших жінок (Лариса), на стосунки, на сексуальність, яка існує радше як інструмент, а не як глибокий вияв. Героїня яскраво імітує кохання, власну професійну реалізованість, спокій, за якими приховано страх бути побаченою такою, якою є насправді. Можна заначити, що вона є носієм психологічної Тіні доби, культурного типу, у якому автентичність витіснена ефективністю, а правда замінена формою.

Насамкінець варто означити й архетип Самості, який поєднує у собі свідоме й несвідоме, світло і тінь. «Колективне несвідоме може бути чим завгодно, але тільки не замкненою особистісною системою; це відкритість усьому світу, об'єктивність, рівна йому за масштабом. Тут «Я» постає як об'єкт для всіх суб'єктів – на відміну від звичного стану свідомості, де «Я» завжди є суб'єктом, що сприймає певний об'єкт. У цьому вимірі я є частиною світу – настільки, що можу легко забути, ким є насправді. «Заблукати в самому собі» – влучний опис цього стану. Самість у цьому

розумінні й є світ, якби лише свідомість змогла її побачити. Саме тому ми повинні знати, ким ми є насправді» [15]. Мар'яна не проходить повноцінного шляху індивідуації. Вона усвідомлює фальшивість свого життя, проте не знаходить в собі сили змінити його. Вона боїться скинути маску, відмовитися від усталених ролей, бо не знає, що залишиться по той бік імітації.

Її амбівалентність досягає апогею саме у цьому протиріччі: внутрішнє «Я» кличе до свободи й правди, а зовнішній світ вимагає відповідності – і героїня щоразу обирає зручність, а не правду. Особливо загострюється цей стан із появою Анатолія Сумцова – директора школи, роль якого була змодельована саме для «пробудження» Мар'яни Хрипович. Його образ у романі більше як функція, ніж як особа. Героїню приваблюють такі його риси як стабільність, професійна впевненість, зовнішня емоційна врівноваженість, справжність поряд з її внутрішньою розхитаністю. Але водночас директор не стає для неї підтримкою, а навпаки, нейтральним елементом її імітації.

Діаметрально протилежною є особистість іншої молодої жінки – Лариси Лавриненко. Її індивідуальність була прихована та затягнута гаротою заздрості до своєї подруги. Вона одночасно заперечує і приймає власні традиційні ролі дружини, матері, коханки, не маючи змоги повністю ідентифікувати себе з жодною з них. Лариса леліє всередині себе надію стати тією самою «Vamp Women», яка косить чоловіків з ніг та заворожує публіку лише одним своїм словом. Але реальність не така… Наприклад, материнство для жінки стає особливим випробуванням, її стосунки з сином Ярославом пронизані глибоким почуттям суперечності. Вона картає себе за минулі помилки, однак не може відмовитися від відчуття несправедливості, що її життя пішло не за тим сценарієм, якого вона бажала.

Лариса потрапила у вирій соціальних ролей, які насправді не віднайшли органічного місця в її душі. Її шлюб із Володею – це не історія кохання, а вимушене рішення, наслідок соціального тиску. Її спроби втечі – тобто романи з Чеканчуком та Рижиком – також не приносять очікуваного відчуття свободи, а лише поглиблюють розгубленість. А зовнішня успішність Мар'яни Хрипович стає для Лариси наріжним каменем для порівняння. Мар'яна – жінка, що навчилася, неначе парусник, маневрувати між суспільними очікуваннями та особистими амбіціями в непогоду, тоді як Лариса, не дивлячись на свою інтелектуальність, щоразу вмикає гальма, коли відчуває складність обставин. Саме тому вона і живе з постійним відчуттям програшу, особливо на тлі успіху подруги.

Загибель головної героїні стає для всіх точкою перевороту. Лариса починає шукати відповіді, аналізувати своє минуле, робити спроби

зрозуміти, де саме вона втратила себе, та перші кроки до повернення своєї жіночої ідентичності, яка балансує між автентичністю та імітацією. Саме через процес розслідування молода жінка отримає шанс перейти від імітації до справжнього самопізнання. Вона змушена подивитися на своє життя без прикрас і прийняти його таким, яким воно є.

Якщо Мар'яна постала в образі «жінки-фенікса», то Ларису описано радше як «жінку-хамелеона», що схильна до втрачання чіткості власного психологічного портрета. Психоаналітичний вимір цього образу дозволяє інтерпретувати її поведінку як прояв інтроекції соціальних установок, які витіснили автентичні імпульси «Я-образу». Внутрішнє «супер-его» Лариси Лавриненко, сформоване лише крізь призму традиційних гендерних сценаріїв, вступає в перманентний супротив із фрустрованими бажаннями, що не знаходять конструктивного виходу. Як наслідок – стан хронічної фрустрації, внутрішня амбівалентність і психоемоційна нестабільність.

Лариса демонструє класичний феномен імітативного конфлікту, коли роль, яку індивід приміряє на себе, не відповідає глибинній структурі особистісної ідентичності. Її історія – це ілюстрація жіночої уразливості в умовах пострадянського соціокультурного ландшафту, де вона змушена конкурувати, виживати, але рідко отримує право на суб'єктну реалізацію без врат. Саме в таких «розломах» зародилася можливість відновлення: автентичність у романі постає не як початкова даність, а як результат болісної праці.

Через діалектику героїнь авторка відкриває скриньку Пандори, де лежить сувій з написом: «Жінка не народжується автентичною – вона нею стає, долаючи перепони та зриваючи маски, що накинуті суспільством, родиною, культурою». У цьому і виявляється головна парадоксальність роману: справжність можлива лише через досвід удаваності, а чесність із собою – через болісне переосмислення зовнішньо комфортної, але внутрішньо хибної реальності.

Її внутрішній конфлікт є типовим для сучасної жінки, що змушена розриватися між особистими прагненнями та вимогами соціального оточення. Ніхто не є цілковитою жертвою чи переможницею – життя стає пошуком, де іноді лише маска імітації дає змогу вижити, а жіноча автентичність виявляється примарною ідеєю, до якої всі прагнуть, але ніхто не може досягти.

Висновки. Роман «Імітація» можна сміливо назвати художнім експериментом. Жіночі персонажі – Мар'яна та Лариса – демонструють дві протилежні, але взаємозалежні моделі існування, без одного пазла, не можна було б знайти інший. Наприклад, Мар'янина постать стала каталізатором до змін у житті Лариси, а Ларисина персоналія була

прихованим взірцем спокійного звичайного життя для Мар'яни. Їхні історії – дві паралельні траєкторії, які перетинаються, віддзеркалюючи одна одну та підкреслюючи складність психологічної амбівалентності, у якій опинилися сучасні жінки.

Мар'яна використовує імітацію як інструмент домінування, Лариса – як спосіб пристосування. Перша створює ілюзію контролю, інша змушена слідувати за течією. Жіноча ідентичність у романі – це динамічний процес, який перебуває поруч з соціальною мімікрією. Питання автентичності не постає як чорно-біле, авторка копнула глибше і зобразила це як можливість знайти істинну себе.

Євгенія Кононенко досить розгорнуто показує амбівалентність жінок. Наприклад, у головної героїні яскраво виражені як мускулінні так і фемінні риси. Перші ж проявляються через її багатофункціональність та відповідальність. Жінка дійсно в багатьох ситуаціях є керівною особою, головуючою у відрядженнях, передовою лекторкою на заняттях … Через це, певною мірою, забуті такі риси як крихкість і тендітність, адже елементарно немає кому спертися на плече та перекласти турботи хоча б на один вечір.

На противагу цьому, соціальна категорія фемінності намагається виокремлюватися. Мар'яна руйнує всі стереотипні думки про пасивність, слухняність, емоційність, схильність до кооперації та створює власний справжній образ жінки. Вона стала істинним втіленням нового покоління, де головними були почуття довершеності, елегантності, сексуальності, самостійності, раціональності… Такі люди не вписувалися в прокрустове ложе усталених моделей.

Разом із цим, твір художньо моделює стан кризи жіночої ідентичності в пострадянському суспільстві, де автентичне «Я» часто поступається соціально зручним формам; головна героїня постає в стані психологічної амбівалентності, що відбивається в протиріччі між зовнішньою роллю та внутрішньою потребою в самості, а імітація в романі функціонує не лише як сюжетний мотив, а як символ культурного стану, у якому почуття, стосунки та навіть ідентичність підлягають моделюванню.

Література:

1. Агеєва В. Жінка-авторка як інопланетянка. Київ : Факт, 2002. 208 с.

2. Волошук Л. Феміністичний дискурс прози Євгенії Кононенко. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Філологічні науки.* 2017. Т. 19, № 1. С. 62–66. – Режим доступу : https://core.ac.uk/download/pdf/141487426.pdf.

3. Габор В. Українська Франсуаза Саґан. *Gazeta ua.* – Режим доступу : https://gazeta.ua/articles/culture-newspaper/_ukrayinska-fransuaza-sagan/224249

4. Гундорова Т. Післячорнобильська бібліотека. Український літературний постмодернізм. Київ : Критика, 2013. 342 с.

5. Гундорова Т. Кітч і література. Травестії. Київ, 2008. 281 с.

6. Державин В. Література і літературознавство. Вибрані теоретичні та літературно-критичні праці. Івано-Франківськ, 2005. 492 с.

7. Зборовська Ніла. Феміністичний триптих Євгенії Кононенко в контексті загальноукраїнської проблематики. Літературна критика. *Слово і час.* 2005. №6. С. 57-63 – Режим доступу :https://md-eksperiment.org/post/20170727-feministichnij-triptih-yevgeniyi-kononenko-v-konteksti-zagalnoukrayinskoyi-problematiki

8. Зборовська Н. Жіноче письмо на порубіжжі віків (Леся Українка, Оксана Забужко). *Слово і час.* 2004. № 2. С. 32–39.

9. Кононенко Є. Імітація. Львів: Кальварія, 2008. 192 с.

10. Косинська Н. В. Драматизм жіночих образів у прозі Марії Матіос: конфлікт ґендерної ролі та ідентичності. *Наукові праці. Літературознавство.* Випуск 188. Том 200. 2012. С. 31-35.

11. Костюк О. П. Культурно-антропологічні витоки маски ініціаційної тілесності. *Культура і сучасність.* № 2. 2020. С 28–32.

12. Копилова Н. О. Гендерна ідентичність у соціокультурному контексті сучасності: трансформація сприйняття «чоловічого» та «жіночого» в культурі. *Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences.* V(20), I.: 120, 2017. – Режим доступу : https://seanewdim.com/wp-content/uploads/2021/03/Gender-identity-in-contemporary-socio-cultural-context-transformation-of-the-reception-of-male-and-female-in-culture-N.-O.-Kopylova.pdf

13. Кукуленко-Лук'янець І. В. Психологічний образ жінки в українській літературі. *Проблеми сучасної психології.* 2010. № 8. С. 546–547.

14. Павличко С. Психопатичний дискурс: Микола Хвильовий. Київ. 1999. С. 272.

15. Юнг К.-Г. Архетипи і колективне несвідоме. Львів : Видавництво Астролябія, 2018. 608 с.

References:

1. Aheieva V. (2002) *Zhinka-avtorka yak inoplanetianka [The female author as an alien]*. Kyiv: Fakt [in Ukrainian].

2. Voloshuk L. (2017) Feministychnyi dyskurs prozy Yevhenii Kononenko [Feminist discourse of the prose of Yevhenia Kononenko]. *Naukovyi visnyk MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho. Filolohichni nauky – Scientific Bulletin MNU of the V. O. Sukhomlynsky. Philological Sciences*, 19 *(1)*, 62-66. Retrieved from: https://core.ac.uk/download/pdf/ 141487426.pdf [in Ukrainian].

3. Habor V. *Ukrainska Fransuaza Sagan. Gazeta ua [Ukrainian Françoise Sagan. Gazeta ua]*. Retrieved from: https://gazeta.ua/articles/culture-newspaper/_ukrayinska-fransuaza-sagan/224249 [in Ukrainian].

4. Hundorova T. (2013) *Pisliachornobylska biblioteka. Ukrainskyi literaturnyi postmodernizm [Post-Chernobyl Library. Ukrainian Literary Postmodernism]*. Kyiv: Krytyka [in Ukrainian].

5. Hundorova T. (2008) *Kitch i literatura. Travestii [Kitsch and Literature. Travesties]*. Kyiv [in Ukrainian].

6. Derzhavyn V. (2005) *Literatura i literaturoznavstvo. Vybrani teoretychni ta literaturno-krytychni pratsi [Literature and Literary Studies. Selected Theoretical and Literary Critical Works]*. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].

7. Zborovska N. (2005) Feministychnyi tryptykh Yevhenii Kononenko v konteksti zahalnoukrainskoi problematyky. Literaturna krytyka [Feminist triptych by Yevhenia Kononenko in the context of all-Ukrainian issues. Literary criticism]. *Slovo i chas – Word and time*, *6*, 57-63. Retrieved from: https://md-eksperiment.org/post/20170727-feministichnij-triptih-yevgeniyi-kononenko-v-konteksti-zagalnoukrayinskoyi-problematiki [in Ukrainian].

8. Zborovska N. (2004) Zhinoche pysmo na porubizhzhi vikiv (Lesia Ukrainka, Oksana Zabuzhko) [Women's Writing at the Turn of the Century (Lesya Ukrainka, Oksana Zabuzhko)]. *Slovo i chas – Word and time, 2*, 32-39 [in Ukrainian].

9. Kononenko Ye. (2008) *Imitatsiia [Imitation]*. Lviv: Kalvariia [in Ukrainian].

10. Kosynska N. V. (2012) Dramatyzm zhinochykh obraziv u prozi Marii Matios: konflikt gendernoi roli ta identychnosti [The drama of female images in the prose of Maria Matios: the conflict of gender role and identity]. *Naukovi pratsi. Literaturoznavstvo – Scientific works. Literary studies*, 200 *(188)*, 31-35 [in Ukrainian].

11. Kostiuk O. P. (2020) Kulturno-antropolohichni vytoky masky initsiatsiinoi tilesnosti [Cultural and anthropological origins of the mask of initiation corporeality]. *Kultura i suchasnist – Culture and modernity, 2*, 28-32 [in Ukrainian].

12. Kopylova N. O. (2017) Henderna identychnist u sotsiokulturnomu konteksti suchasnosti: transformatsiia spryiniattia «cholovichoho» ta «zhinochoho» v kulturi [Gender identity in the socio-cultural context of modernity: transformation of the perception of "masculine" and "feminine" in culture]. *Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences*, 1 *(20)*, 120. Retrieved from: https://seanewdim.com/wp-content/uploads/2021/03/Gender-identity-in-contemporary-socio-cultural-context-transformation-of-the-reception-of-male-and-female-in-culture-N.-O.-Kopylova.pdf [in Ukrainian].

13. Kukulenko-Lukianets I. V. (2010) Psykholohichnyi obraz zhinky v ukrainskii literaturi [The psychological image of women in Ukrainian literature]. *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of modern psychology, 8*, 546-547 [in Ukrainian].

14. Pavlychko S. (1999) *Psykhopatychnyi dyskurs: Mykola Khvylovyi [Psychopathic Discourse: Mykola Khvylovy]*. Kyiv [in Ukrainian].

15. Yunh K.-H. (2018) *Arkhetypy i kolektyvne nesvidome [Archetypes and the collective unconscious]*. Lviv: Vydavnytstvo Astroliabiia [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
ISSN 2786-6165 (ONLINE) № 4(34)2025
Bulletin of Science and Education

УДК 811.581:81’373.45:54

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-499-515

Кичик Владислава Андріївна студентка 2 курсу магістратури Навчально-наукового інституту філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, https://orcid.org/0009-0006-1769-4231

КЛАСИФІКАЦІЯ ХІМІЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ В КИТАЙСЬКІЙ МОВІ: СЕМАНТИЧНИЙ АНАЛІЗ

Анотація. У статті розглянуто класифікацію хімічної термінології з урахуванням її семантичної організації, етимологічних особливостей та галузевої специфіки. Запропоновано багаторівневу систему класифікації, яка включає інтрагалузеві терміни (внутрішньогалузеву лексику), міждисциплінарні терміни, що походять із суміжних наук (біології, фізики, медицини, екології), а також поділ на наукову термінологію, стандартизовану номенклатуру, виробничі та товарні одиниці. Такий розподіл сприяє формуванню системного бачення лексичних одиниць, що функціонують у сучасному хімічному дискурсі.

Окрему увагу приділено класифікації термінів за походженням — виділено власномовні, запозичені та епонімічні терміни, що відображають як внутрішньомовну еволюцію терміносистеми, так і зовнішні впливи, пов’язані з інтернаціоналізацією наукової комунікації. Власномовні терміни демонструють послідовну логіку формування значень на основі китайських ієрогліфів, запозичені — засвідчують адаптацію міжнародної термінології, а епоніми виконують меморативну функцію.

У межах семантичної класифікації хімічні терміни згруповано за змістовими ознаками у такі категорії: хімічні елементи, речовини, властивості, реакції (перетворення), методи аналізу, хімічні закони й теорії, а також матеріали і сировина, які використовуються в наукових дослідженнях і хімічному виробництві. Наголошено, що ефективна класифікація термінів сприяє впорядкуванню терміносистеми, точнішому розмежуванню понять та покращенню наукової комунікації в міждисциплінарному контексті.

Запропонована система класифікації є практичним інструментом, який може бути ефективно застосований у різних сферах: викладанні хімічних дисциплін, укладанні термінологічних словників, формуванні та підтримці лексичних баз даних, підвищенні точності й послідовності вживання термінів у наукових публікаціях, а також у перекладі спеціалізованих наукових текстів. Вона сприяє впорядкуванню терміносистеми, що

особливо актуально для аналітичних мов, таких як китайська, де структурованість і прозорість терміноутворення мають вирішальне значення для забезпечення ефективної комунікації в межах наукового дискурсу.

Ключові слова: хімічна термінологія, класифікація термінів, семантична класифікація, китайська мова, інтрагалузеві терміни, номенклатура.

Kychyk Vladyslava Andriyivna 2nd-year Master's student, Educational and Scientific Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, https://orcid.org/0009-0006-1769-4231

TYPOLOGY OF CHEMICAL TERMINOLOGY IN THE CHINESE LANGUAGE: SEMANTIC ANALYSIS

Abstract. This article explores the classification of chemical terminology, focusing on its semantic organization, etymological origin, and sectoral specificity. A structured multi-level classification framework is proposed, covering intradisciplinary terms used within the core domains of chemistry, interdisciplinary terms borrowed from adjacent scientific fields, scientific terminology and standardized chemical nomenclature, as well as terms applied in industrial processes and proprietary commercial contexts. Special attention is devoted to the etymological classification of chemical terms, distinguishing native Chinese terms, borrowed terms (mainly of English origin), and eponymous terms derived from the names of prominent scientists and researchers.

Through semantic classification, chemical terms are grouped into distinct conceptual categories: chemical elements, chemical substances, properties, chemical reactions (transformations), analytical methods, chemical laws and theories, as well as materials and raw resources used in chemical production. This classification structure enables the systematization of terminology and enhances the precision and clarity of scientific discourse within the field of chemistry.

The proposed classification model reflects the increasing complexity and interdisciplinarity of modern chemical language and supports a clear distinction of terms across academic, industrial, and commercial usage domains. It also emphasizes the importance of international terminological standards (such as IUPAC nomenclature) and the linguistic and cultural characteristics of the Chinese language in the formation and usage of chemical terms. Native Chinese terms often exhibit internal semantic coherence, while borrowed and eponymous terms exemplify global integration and commemorative naming practices in scientific traditions.

This model serves as a practical tool for improving chemistry education, enhancing the consistency of scientific writing, organizing terminological

databases, standardizing vocabulary for multilingual contexts, and supporting accurate translation of specialized chemical texts. It lays the groundwork for further terminological research and contributes to a better understanding of chemical language in a globalized scientific environment.

Keywords: chemical terminology, term classification, semantic classification, Chinese language, intradisciplinary terms, nomenclature.

Постановка проблеми. Хімічна термінологія є фундаментом наукового дискурсу в галузі хімії, адже вимагає не тільки максимальної точності, але й чіткої внутрішньої організації. Вона забезпечує упорядкування знань, закріплення наукових понять і ефективну комунікацію у професійному середовищі. На тлі стрімкого розвитку нових напрямів хімічної науки та зростання міждисциплінарних досліджень виникає нагальна потреба у створенні уніфікованих і системних підходів до класифікації хімічних термінів.

Попри істотні напрацювання у сфері термінознавства, низка проблем, пов'язаних із семантичною структурою терміносистеми, залишається відкритою. Потребує подальшого опрацювання питання організації хімічної термінології як цілісної лексико-семантичної системи, що повинна відповідати як вимогам внутрішньої впорядкованості, так і викликам, які ставить сучасна наука.

Таким чином, постає завдання розробити класифікаційну модель, яка дозволить систематизувати хімічні терміни на основі їхніх семантичних характеристик і підвищить ефективність термінологічної комунікації в умовах розвитку сучасної науки.

Актуальність дослідження визначається як активним розширенням понятійного апарату сучасної хімічної науки, так і посиленням вимог до уніфікації терміносистеми в умовах глобалізації наукового простору. У китайській мові, де хімічна термінологія формувалася шляхом поєднання власномовних слів із широким пластом запозичень, відсутність чіткої класифікації ускладнює наукову комунікацію, процес викладання хімії, професійну перекладацьку практику й інтеграцію нових понять у науковий обіг. Спроба семантичної систематизації хімічної термінології дозволяє не лише впорядкувати термінологію сучасної китайської мови, а й створити основу для формування ефективної термінотворчої моделі, яка враховуватиме особливості мовної системи, потреби наукового середовища та комунікативні реалії сучасності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання структури та класифікації хімічної термінології стало об'єктом численних досліджень, які заклали міцне теоретичне підґрунтя для подальшого вивчення цієї

проблематики. Хімічна термінологія осмислюється як багатокомпонентна знакова система, що безперервно розвивається й оновлюється відповідно до змін у науковому дискурсі та еволюції самої хімічної науки. У роботах Гун Хуна (宫红) та Чжан Юе (张玥) підкреслюється необхідність забезпечення точності, стандартизованості й однозначності хімічних термінів, оскільки саме ці характеристики гарантують ефективну ідентифікацію сполук, процесів і реакцій у межах наукової комунікації [28,31]. Схожі акценти спостерігаються у дослідженнях Лі Сяодуна (李效东) та Чен Цзяньпея (程津培), які наголошують на важливості системного впровадження міжнародних стандартів термінології у вищій освіті Китаю [33].

Серед українських учених, які зробили суттєвий внесок у розробку класифікаційних принципів наукової термінології, слід згадати праці Скороходько, який запропонував поділ термінів на інтрагалузеві та екстрагалузеві, виділивши серед останніх спеціальні та загальнонаукові одиниці [19]. Цю типологію підтримали й уточнили Д'яков, Кияк та Куделько, акцентуючи увагу на соціолінгвістичних чинниках термінотворення [7]. Опейда й Швайка розширили класифікацію, увівши поняття наукової, номенклатурної, виробничої та товарної термінології [16]. Комплексний виклад принципів українського термінотворення запропонувала також Сотнікова, акцентуючи важливість терміносистемності, синонімії й нормативності [20].

Вагомий внесок у розуміння структурної організації терміносистеми здійснили Зарицький, який розмежував терміни за походженням (власномовні, запозичені, епоніми), а також Харчук, Вус, Синдега й Іващишин, які вивчали терміни з погляду їхньої формальної та кількісної структури [5,11,18,22]. Проблематика семантичних полів спеціалізованої лексики розглядається у працях Жукової, Кримця та Главацької, які аналізували закономірності організації термінів у специфічних галузях знань, зокрема у транспорті, нанотехнологіях та мовознавстві [6,8,14].

Загальний огляд проблем термінознавства подано у роботі Рузметової (Ruzmetova), де підкреслюється важливість класифікаційної роботи для впорядкування терміносистем [2]. Овсієнко звертає увагу на феномен належності окремих термінів до кількох терміносистем одночасно, що ілюструє їхню трансдисциплінарність [15]. Питання функціонального навантаження термінів у професійному дискурсі розглядають Шевчук і Клименко, Васенко та Зубков [4,12,23].

У межах китайської термінологічної традиції варто звернути увагу на праці Лі Сяодуна (李效东) та Чен Цзіньпей (程津培), які провели розмежування між основними та похідними термінами за критерієм

концептуальної складності [33]. Семантичний, етимологічний та локальний аспекти організації хімічної термінології аналізуються в дослідженнях У Лікунь (吴丽坤) , Лю Жуньцзе (刘润泽) і Хуан Сіньюй (黄鑫宇), Чжан Хао (张澔), Ван Бао (王宝), Чжан Чуньцюань (张春泉), Цяо (Qiao) і Ван (Wang), а також у працях У Цін (伍青), Лу Суньнань (陆孙男), Гао Шенбін (高圣兵) і Сюй Даньхуей (徐丹慧), присвячених проблемам перекладу й стандартизації хімічних термінів [1,25,27,30,24,29,32,35].

Дослідження лексико-семантичних механізмів побудови хімічних термінів, такі як роботи Книшенка, Главацької, Кримця та Жукової, створюють важливу базу для для подальшого опрацювання класифікації хімічної термінології [6,8,11,14]. Праці Жуковської та Бондаря дають змогу вивчити структурно-граматичні особливості терміносистем [3,9].

Попри вже наявний значний обсяг досліджень, питання семантичної класифікації хімічних термінів і розробки практичних моделей їхньої організації для китайської мови залишається малодослідженим. Морфемна природа китайської мови й специфіка її термінотворення потребують створення спеціальної системної моделі семантичного впорядкування, що посилює актуальність проведеного аналізу й подальшого формулювання типових категорій хімічного дискурсу у синологічному контексті.

Мета статті: полягає у виявленні принципів класифікації хімічної термінології з урахуванням її семантичної організації, ролі термінів у забезпеченні наукової комунікації та специфіки функціонування китайської хімічної терміносистеми.

Виклад основного матеріалу. Хімічна термінологія становить собою динамічну систему, яка безперервно розширює свій понятєвий апарат відповідно до вимог сучасної науки. Її провідна функція полягає в оперативному і точному позначенні хімічних сполук, їхньої будови та забезпеченні однозначної наукової комунікації у фаховому середовищі.

Одним із центральних аспектів упорядкування термінів у хімії є розмежування інтрагалузевих та екстрагалузевих одиниць. Інтрагалузеві терміни охоплюють вузькоспеціалізовану лексику, тісно пов'язану з хімічною наукою, і включають назви реакцій, приладів, методів дослідження та сполук, що застосовуються переважно у межах самої галузі. Прикладами таких термінів у китайській мові є: *化学反应 (huàxué fǎnyìng – хімічна реакція), 催化剂 (cuīhuàjì – каталізатор), 氧化还原反应 (yǎnghuà huányuán fǎnyìng – окисно-відновна реакція), 质谱法 (zhìpǔ fǎ – мас-спектрометрія), 电感耦合等离子体质谱 (diàngǎn ǒuhé děnglízǐtǐ zhìpǔ –*

ICP-MS), X 射线荧光光谱 (X shèxiàn yíngguāng guāngpǔ – рентгенівська флуоресцентна спектроскопія), 分光光度计 (fēnguāng guāngdùjì – спектрофотометр), 气相色谱法 (qìxiàng sèpǔ fǎ – газова хроматографія).

Найбільш розвинено інтрагалузева термінологія представлена в органічній хімії, що зумовлено її винятковою складністю та багатством сполук, особливо в таких сферах, як фармацевтика, полімерна хімія та промислова хімія. Серед відповідних прикладів можна виокремити: *阿莫地喹 (āmòdìkuí – амодіахін), 阿立哌唑 (ālìpàizuò – арипіпразол), 甲烷 (jiǎwán – метан), 乙酸 (yǐsuān – оцтова кислота), 甲苯 (jiǎběn – толуол), 聚苯乙烯 (jùběn yǐxī – полістирол).*

Натомість екстрагалузеві терміни походять з інших природничих наук, однак активно інтегруються до хімічної термінології внаслідок міждисциплінарного розвитку сучасної науки. Серед екстрагалузевих спеціальних термінів варто відзначити одиниці, що репрезентують біологію, медицину, екологію, нанотехнології, фізику, зокрема: *生物催化 (shēngwù cuīhuà – біокаталіз), 药物化学 (yàowù huàxué – фармацевтична хімія), 生态学实验 (shēngtài xué shíyàn – екологічний експеримент), 环境污染治理 (huánjìng wūrǎn zhìlǐ – контроль забруднення довкілля), 生物传感器 (shēngwù chuángǎnqì – біосенсор), 纳米技术 (nàmǐ jìshù – нанотехнології), 毒理学 (dúlǐxué – токсикологія).*

Окрему підгрупу екстрагалузевих термінів становлять терміни з галузі фізики, які активно використовуються в аналітичній та фізичній хімії. Наприклад: *热力学定律 (rèlìxué dìnglǜ – закони термодинаміки), 熵 (shāng – ентропія), 比热容 (bǐ rèróng – питома теплоємність), 热膨胀 (rè péngzhàng – теплове розширення), 电磁场 (diàncí chǎng – електромагнітне поле), 光谱分析 (guāngpǔ fēnxī – спектральний аналіз).*

Крім того, в сучасному хімічному дискурсі важливу роль відіграють загальнонаукові терміни. Вони не прив'язані до конкретної галузі, але слугують основою для опису методик дослідження, способів аналізу, вимірювальних процедур та обробки наукових даних. До них належать: *标准化方法 (biāozhǔnhuà fāngfǎ – стандартизований метод), 定量分析 (dìngliàng fēnxī – кількісний аналіз), 定性分析 (dìngxìng fēnxī – якісний*

аналіз), 数据分析 (shùjù fēnxī – аналіз даних), 实验设计 (shíyàn shèjì – проєктування експерименту), 自动化控制 (zìdònghuà kòngzhì – автоматизоване керування), 数学建模 (shùxué jiànmó – математичне моделювання), 系统分析 (xìtǒng fēnxī – системний аналіз), 误差分析 (wùchā fēnxī – аналіз похибок), 统计学 (tǒngjìxué – статистика).

У межах системи класифікації, запропонованої Опейдою і Швачкою, хімічна термінологія поділяється на чотири ключові категорії: наукову, номенклатурну, виробничу та товарну [16]. Такий поділ дозволяє впорядкувати термінологічний масив залежно від функціональної сфери їх використання та ступеня стандартизації.

Наукова термінологія у хімії є найбільш регламентованою і широко застосовується у сфері академічної науки. У межах цієї категорії розрізняють термінологічну та номенклатурну підкатегорії. Термінологія включає назви базових понять і процесів, спільних для різних розділів хімії, наприклад: *化学反应 (huàxué fǎnyìng – хімічна реакція), 催化剂 (cuīhuàjì – каталізатор), 氧化还原反应 (yǎnghuà huányuán fǎnyìng – окисно-відновна реакція), 定量分析 (dìngliàng fēnxī – кількісний аналіз), 热力学计算 (rèlìxué jìsuàn – термодинамічний розрахунок).*

Номенклатура охоплює стандартизовані найменування хімічних елементів і сполук, що відповідають вимогам IUPAC, серед *яких H_2O_2 (pèijīshuǐ – перекис водню), 氮氧化物 (dàn yǎnghuàwù – оксиди азоту), 阿莫地喹 (āmòdìkuí – амодіахін), 阿立哌唑 (ālìpàizuò – арипіпразол), 氯化亚铁 (lǜhuàyàtiě – хлорид заліза (II)).* Важливість цієї підкатегорії полягає в забезпеченні однозначної ідентифікації сполук у глобальному науковому обміні [34].

Виробнича хімічна термінологія формується переважно в контексті прикладної діяльності та відображає процеси виробництва, обробки і використання хімічних речовин у промисловості. Вона охоплює терміни, пов'язані з промисловими технологіями, як-от: *催化裂化 (cuīhuà lièhuà – каталітичний крекінг), 高效液相色谱 (gāoxiào yèxiàng sèpǔ – високоефективна рідинна хроматографія, ВЕРХ), 分离提纯 (fēnlí tíchún – розділення та очищення), 蒸馏过程 (zhēngliú guòchéng – процес дистиляції), 萃取操作 (cuìqǔ cāozuò – операція екстракції), 干燥处理 (gānzào chǔlǐ –*

сушіння), 气化工艺 (qìhuà gōngyì – процес газифікації). Особливістю цієї категорії є її залежність від технічних регламентів, таких як ISO та ASTM [29].

Товарна (фірмова) хімічна термінологія охоплює назви речовин і сполук, що використовуються у комерційній діяльності, зокрема у виробництві косметичних засобів, харчових продуктів та побутової хімії. Така термінологія, як правило, охороняється торговельними марками або патентами, що визначає її специфічний правовий статус [26]. Наприклад: *羟基苯甲酸甲酯 (qiǎngjī běnjiǎsuān jiǎzhǐ – метилпарабен), 硅油 (guīyóu – силіконова олія), 甘油 (gānyóu – гліцерин), 尿囊素 (niàonángsù – алантоїн), 透明质酸钠 (tòumíng zhìsuān nà – гіалуронат натрію), 山梨酸钾 (shānlísuān jiǎ – сорбат калію), 柠檬酸 (níngméngsuān – лимонна кислота), 食用香精 (shíyòng xiāngjīng – харчовий ароматизатор), 丙二醇 (bǐng'èrchún – пропіленгліколь), 十二烷基硫酸钠 (shí'èr wánjī liúsuān nà – лаурилсульфат натрію)*

Відповідно до класифікаційного підходу Зарицького, хімічні терміни можуть бути розподілені за походженням на три основні групи: власномовні, запозичені та епонімічні одиниці. Такий поділ дозволяє глибше простежити історію розвитку терміносистеми, зокрема у специфічних умовах китайської мови.

Власномовні терміни сформувалися безпосередньо в межах китайської мовної традиції без залучення іншомовних джерел. Їх створення спирається на традиційний механізм комбінації терміноелементів, що забезпечує як логічність побудови, так і високу семантичну прозорість. Як зазначають Лі Сяодун (李效东) та Чен Цзяньпей (程津培), китайська хімічна терміносистема демонструє високий ступінь упорядкованості, що сприяє ясності та системності наукової комунікації [33]. Прикладами власномовних термінів є найменування хімічних елементів: *氢 (qīng – водень), 氧 (yǎng – кисень), 磷 (lín – фосфор), 银 (yín – срібло), 金 (jīn – золото), а також такі сполуки, як 氯化亚铁 (lǜhuàyàtiě – хлорид заліза (II)), 盐酸 (yánsuān – соляна кислота), 硝酸 (xiāosuān – азотна кислота), 胆矾 (dǎnfán – купорос), 硫磺 (liúhuáng – сірка), 朱砂 (zhūshā – кіновар).*

Запозичені терміни, навпаки, мають іноземне походження, переважно англомовне, і увійшли до китайської мови через механізми адаптації:

транскрипцію, калькування або нульовий переклад (запозичення без змін — коли іноземне слово інтегрується до мови в оригінальній формі). До найбільш поширених прикладів належать *pH 值 (pH zhí – рівень pH), 阿司匹林 (āsīpǐlín – аспірин), 乙醇 (yǐchún – етанол), 乙烯 (yǐxī – етилен), 多糖 (duōtáng – полісахарид), 甲醛 (jiǎquán – формальдегід).* Такі одиниці свідчать про тісну інтеграцію китайської термінології у міжнародний науковий обіг.

Епонімічні терміни становлять окрему групу, що увічнює імена видатних науковців через назви реакцій, законів або субстанцій. Як зазначено у дослідженні Тарасової, епоніми виконують не лише номінативну, а й комеморативну функцію в межах терміносистеми [21]. До прикладів таких термінів належать *迈克尔加成 (Màikè'ěr jiāchéng – реакція Майкла), 库尔施反应 (Kù'ěrshī fǎnyìng – реакція Курча), 巴尔比土酸 (Bā'ěrbǐtǔ suān – барбітурова кислота), 诺贝尔气体 (Nuòbèi'ěr qìtǐ – інертні гази), 居里温度 (Jūlǐ wēndù – температура Кюрі), 朗缪尔层 (Lǎngmiù'ěr céng – моношар Ленгмюра), 玻尔兹曼常数 (Bō'ěrzīmàn chángshù – стала Больцмана).* Попри свою значущість, ця група є чисельно обмеженою, оскільки сучасна номенклатура, регламентована IUPAC, переважно уникає епонімів на користь описових назв.

У межах структурної організації терміносистеми важливим є поділ на основні та похідні терміни, яку запропонували Лі Сяодун (李效东) та Чен Цзяньпей (程津培) [33].

Основні терміни репрезентують базові поняття хімії, що є загальновизнаними у міжнародному науковому дискурсі й використовуються без необхідності додаткового тлумачення. До цієї категорії належать терміни на позначення фундаментальних одиниць хімічної мови: *分子 (fēnzǐ – молекула), 原子 (yuánzǐ – атом), 离子 (lízǐ – іон), 同位素 (tóngwèisù – ізотоп), 溶液 (róngyè – розчин), 催化 (cuīhuà – каталіз), 合成 (héchéng – синтез), 氧化 (yǎnghuà – окиснення), 还原 (huányuán – відновлення), 电解 (diànjiě – електроліз).*

Похідні терміни формуються на базі основних шляхом розширення або уточнення їхнього змісту і розкривають різні структурні, кількісні та процесуальні характеристики відповідних понять. Серед похідних одиниць терміносистеми зустрічаємо: *分子结构 (fēnzǐ jiégòu – молекулярна*

структура), 分子质量 (fēnzǐ zhìliàng – молекулярна маса), 原子半径 (yuánzǐ bànjìng – атомний радіус), 原子轨道 (yuánzǐ guǐdào – атомна орбіталь), 离子交换 (lízǐ jiāohuàn – йонний обмін), 离子键 (lízǐ jiàn – йонний зв'язок), 同位素标记 (tóngwèisù biāojì – ізотопне мічення), 同位素效应 (tóngwèisù xiàoyìng – ізотопний ефект), 溶液浓度 (róngyè nóngdù – концентрація розчину), 溶液反应 (róngyè fǎnyìng – реакція в розчині), 合成反应 (héchéng fǎnyìng – реакція синтезу), 氧化反应 (yǎnghuà fǎnyìng – реакція окиснення), 还原反应 (huányuán fǎnyìng – реакція відновлення).

Виявлення бінарної структури основних і похідних термінів має принципове значення для розуміння внутрішньої організації терміносистеми. Такий підхід дозволяє глибше осмислити процеси узагальнення, конкретизації та спеціалізації хімічних понять у сучасній науковій комунікації.

У межах цього дослідження було здійснено спробу запропонувати власну семантичну класифікацію хімічної термінології на основі детального аналізу термінів, що функціонують у сучасному науковому дискурсі китайською мовою. Відібраний матеріал дозволив виокремити кілька ключових категорій, кожна з яких охоплює певну семантичну групу термінів, об'єднаних спільною онтологічною ознакою. До таких категорій належать: хімічні елементи, що позначають прості речовини з одним типом атомів; хімічні речовини – як прості, так і складні сполуки з визначеним складом і структурою; хімічні властивості, що відображають характерні реакційні здатності або стійкість речовин; хімічні перетворення – тобто реакції, внаслідок яких змінюється склад або структура речовин; методи аналізу, які використовуються для виявлення, визначення та дослідження складу і властивостей речовин; хімічні закони та теорії, які описують фундаментальні принципи функціонування хімічної матерії; а також терміни, пов'язані з природною сировиною, матеріалами та продуктами хімічної промисловості. Запропонована класифікація має на меті не лише упорядкування терміносистеми, а й сприяння більш точному розумінню зв'язків між різними лексико-семантичними одиницями в галузі хімії.

До першої категорії ми відносимо хімічні елементи як певний вид атомів, які можуть утворювати прості та складні хімічні речовини [17]. Наприклад, *钛 (tài – титан), 钨 (wū – вольфрам), 铀 (yóu – уран), 铋 (bì – вісмут), 锗 (zhě – германій), 锰 (měng – марганець), 锂 (lǐ – літій), 砹 (ài – астат), 镧 (lán – лантан), 钫 (fāng – францій).*

До другої категорії належать прості (утворені атомами одного хімічного елементу) та складні (до складу яких входять атоми різних хімічних елементів) речовини [17]. Серед простих *碘 (diǎn – йод, I_2), 砷 (shēn – миш'як, As), 硒 (xī – селен), 碲 (tì – телур), 钛 (tài – титан), 钨 (wū – вольфрам)*. До термінів на позначення складних речовин відносяться *水 (shuǐ – вода, H_2O), 二氧化碳 (èr yǎnghuàtàn – вуглекислий газ, CO_2), 氯化钠 (lǜhuà nà – кухонна сіль, NaCl), 硝酸 (xiāosuān – азотна кислота, HNO_3), 氢氧化钠 (qīngyǎnghuà nà – гідроксид натрію, NaOH), 乙醇 (yǐchún – етанол, C_2H_5OH), 过氧化氢 (guòyǎnghuàqīng – перекис водню, H_2O_2), 碳酸钙 (tànsuān gài – карбонат кальцію, $CaCO_3$), 硫酸铜 (liúsuān tóng – мідний купорос, $CuSO_4$), 盐酸 (yánsuān – хлороводнева кислота, HCl)*. Ця категорія є найчисленнішою, тому що нові хімічні речовини створюються постійно в процесі розвитку науки та технологій, що робить її практично необмеженою.

Третя категорія включає в себе терміни на позначення хімічних властивостей хімічних речовин, обумовлених атомами хімічних елементів у складі та їх будовою, тобто природу реагентів, їх розчинність, умови та швидкість проходження хімічної реакції, візуальні ефекти, які супроводжують реакцію, вигляд та склад продуктів реакції тощо [10]. Наприклад: *自燃点 (zì rán diǎn – температура самозаймання), 爆炸极限 (bào zhà jí xiàn – межа вибуховості), 可燃气体 (kě rán qì tǐ – горючі гази), 助燃剂 (zhù rán jì – підтримувач горіння), 易燃物质 (yì rán wù zhì – легкозаймисті речовини), 燃烧产物 (rán shāo chǎn wù – продукти згоряння), 闪点 (shǎn diǎn – температура спалаху), 燃烧热 (rán shāo rè – теплота горіння), 强酸 (qiáng suān – сильна кислота), 弱碱 (ruò jiǎn – слабка основа), 亲酸性 (qīn suān xìng – кислотно-афінна властивість)*.

До четвертої категорії входять усі типи хімічних реакцій, а також терміни, які їх характеризують. Наприклад, *聚合反应 (jùhé fǎnyìng – реакція полімеризації), 酯化反应 (zhǐhuà fǎnyìng – реакція естерифікації), 羟醛缩合 (qiǎngquán suōhé – альдольна конденсація), 沉淀反应 (chéndiàn fǎnyìng – реакція осадження), 反应动力学 (fǎnyìng dònglìxué – кінетика реакції), 反*

应机理 (fǎnyìng jīlǐ – механізм реакції), 反应速率 (fǎnyìng sùlǜ – швидкість реакції), 化合反应 (huàhé fǎnyìng – реакція сполучення), 分解反应 (fēnjiě fǎnyìng – реакція розкладання), 氧化还原反应 (yǎnghuà huányuán fǎnyìng – окисно-відновна реакція), 化学平衡 (huàxué pínghéng – хімічна рівновага), 放热反应 (fàngrè fǎnyìng – екзотермічна реакція).

П'яту категорію складають методи, які використовуються у хімічній науці для визначення складу, будови та властивостей хімічних речовин. Наприклад, *滴定 (dīdìng – титрування), 分光光度计 (fēnguāng guāngdùjì – спектрофотометр), 质谱法 (zhìpǔ fǎ – мас-спектрометрія), 超高效液相色谱 (chāogāoxiào yèxiàng sèpǔ – ультрависокоефективна рідинна хроматографія, UHPLC), X 射线荧光光谱 (X shèxiàn yíngguāng guāngpǔ – рентгенівська флуоресцентна спектроскопія, XRF), 红外光谱法 (hóngwài guāngpǔ fǎ – інфрачервона спектроскопія, FTIR), 核磁共振 (hécí gòngzhèn – ядерний магнітний резонанс, NMR), 电子显微镜 (diànzǐ xiǎnwēijìng – електронна мікроскопія), 色谱分析 (sèpǔ fēnxī – хроматографічний аналіз).*

Шосту категорію утворюють терміни, які позначають основоположні закони та принципи, які пояснюють хімічні явища. Наприклад, *质量守恒定律 (zhìliàng shǒuhéng dìnglǜ – закон збереження маси), 能量守恒定律 (néngliàng shǒuhéng dìnglǜ – закон збереження енергії), 盖斯定律 (Gàisī dìnglǜ – закон Гесса), 拉瓦锡定律 (Lāwǎxī dìnglǜ – закон Лавуазьє), 化学键理论 (huàxué jiàn lǐlùn – теорія хімічного зв'язку), 分子轨道理论 (fēnzǐ guǐdào lǐlùn – теорія молекулярних орбіталей), 价键理论 (jiàjiàn lǐlùn – валентно-зв'язкова теорія), 电子效应 (diànzǐ xiàoyìng – електронний ефект), 结构方程模型 (jiégòu fāngchéng móxíng – модель структурного рівняння), Chapman-Jouguet 理论 (Chapman-Jouguet lǐlùn – теорія Чепмена-Жуге).*

Назви матеріалів, які використовують у наукових дослідження та у виробництві, утворюють сьому категорію. До неї входять назви природної сировини (наприклад, корисних копалин), металів та сплавів, керамічних та

композитних матеріалів тощо. Наприклад, *矿产资源 (kuàngchǎn zīyuán – мінеральні ресурси), 木质素 (mùzhìsù – лігнін), 硅胶载体 (guījiāo zǎitǐ – силікагелевий носій), 镍基合金 (niè jī héjīn – нікелеві сплави), 复合材料 (fùhé cáiliào – композитні матеріали), 合成橡胶 (héchéng xiàngjiāo – синтетичний каучук), 不锈钢 (bùxiù gāng – нержавіюча сталь), 黄铜 (huáng tóng – латунь), 青铜 (qīng tóng – бронза), 铝合金 (lǚ hé jīn – алюмінієві сплави), 钛合金 (tài hé jīn – титанова сталь), 镍合金 (niè hé jīn – нікелевий сплав), 原油 (yuán yóu – нафта), 天然气 (tiānrán qì – природний газ), 焦煤 (jiāo méi – коксівне вугілля), 沥青 (lì qīng – бітум), 高岭土 (gāolǐng tǔ – каолін), 铝土矿 (lǚ tǔ kuàng – боксит).*

Висновки. Хімічна термінологія розглядається як динамічна багаторівнева система, яка організована за різними критеріями — галузевим, функціональним, етимологічним і семантичним. Систематизація термінів за принципами інтра- та екстрагалузевої належності, за сферами функціонування (наукова, номенклатурна, виробнича та товарна термінологія), а також за ознаками походження (власномовні, запозичені та епонімічні одиниці) дала змогу не лише впорядкувати терміносистему китайської мови, а й виявити закономірності її розвитку в контексті міждисциплінарної взаємодії.

Запропонована у межах дослідження семантична класифікація хімічної термінології, яка охоплює категорії хімічних елементів, речовин, властивостей, реакцій, аналітичних методів, законів і матеріалів, сприяє точнішому розмежуванню понять у науковій комунікації. Такий підхід створює передумови для оптимізації процесів викладання хімії, автоматизації обробки спеціальної лексики, а також розробки електронних лексикографічних ресурсів.

Подальші перспективи дослідження вбачаються у поглибленому вивченні когнітивних і прагматичних аспектів функціонування хімічної термінології, аналізі механізмів стандартизації нових термінів, а також у дослідженні міжмовних відповідностей терміносистем у сфері наукового перекладу. Окремої уваги потребує вивчення трансформацій спеціальної лексики в цифровому середовищі, де розвиток технологій та глобалізація наукової комунікації істотно впливають на значення, структуру й функціональне застосування термінів.

Література:

1. Qiao X. R., Wang X. R. The Diachronic Evolution of Chinese Terms for Chemical Elements and Its Implication for the Translation of Scientific and Technological Terms. Open Access Library Journal. 2022. Vol. 9. P. 1–18.

2. Ruzmetova O. Terminology as a linguistic discipline. Proceedings of the International Scientific-Practical Conference on Translation Studies and Pragmalinguistic Development Tendencies. Tashkent, 2022.

3. Бондар М. В. Лексико-семантичні процеси в терміносистемі сучасної лінгвістики. Мова і культура. 2008. № 132.

4. Васенко Л. А. Фахова українська мова: навч. посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2008.

5. Вус М. Терміни-словосполучення в українській біологічній термінології. Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Проблеми української термінології. 2014. № 791. С. 43–48.

6. Главацька Ю. Термінологічне поле vs терміносистема. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Лінгвістика. 2014. № 21. С. 15–18.

7. Д'яков А. С., Кияк Т. Р., Куделько З. Б. Основи термінотворення: семантичні та соціолінгвістичні аспекти. Київ: Видавничий Дім «КМ Academia», 2000.

8. Жукова О. Т. Польова структура термінології залізничного транспорту. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 10: Проблеми граматики і лексикології української мови. 2014. № 11. С. 26–29.

9. Жуковська В. В. Вступ до корпусної лінгвістики: навч. посібник. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2013.

10. Загальна хімія: навч. посібник / В. І. Булавін [та ін.]; заг. ред. В. І. Булавін; Нац. техн. ун-т «Харків. політехн. ін-т». 2-ге вид., перероб. та допов. Харків: НТУ «ХПІ», 2019. 376 с.

11. Зарицький М. С. Актуальні проблеми українського термінознавства. Київ: Політехніка, 2004.

12. Зубков М. Г. Сучасна українська ділова мова. 3-тє вид. Харків: Торсінг, 2003.

13. Книшенко Н. П. Поняття «лексико-семантичне поле» й «термінологічне поле» в сучасному мовознавстві. Лінгвістичні дослідження. 2020. № 52. С. 3–9.

14. Кримець О. Польова та мікропольова структура термінології нанотехнологій. Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Філологічні науки. 2019. № 50. С. 86–89.

15. Овсієнко Л. М. Термін як складник різних терміносистем. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика. 2022. Т. 33(72). С. 72–77.

16. Опейда О. І., Швайка О. П. Деякі проблеми сучасного розвитку української хімічної термінології. Ukrainica Bioorganica Acta. 2007. Т. 5, № 2. С. 62–67.

17. Попель П. П., Крикля Л. С. Хімія: підручник для 7 класу закладів загальної середньої освіти. Нова українська школа. Електронне видання. 2024. URL: https://pidruchnyk.com.ua/2821-khimiia-popel-7-klas-2024.html

18. Синдега Р. Є., Іващишин О. М. Структурні особливості функціонування термінів в англомовних текстах з комп'ютерних наук. Наукові записки Нац. ун-ту «Острозька академія». Серія: Філологічна. 2009. № 11. С. 351–358.

19. Скороходько Е. Ф. Термін у науковому тексті (до створення терміно-центричної теорії наукового дискурсу). Київ: Логос, 2006.

20. Сотнікова О. Б. Термінознавство: навч. посібник. Харків: Нац. аерокосм. ун-т ім. М. Є. Жуковського «ХАІ», 2008.

21. Тарасова В. В. Епонімні одиниці в хімічній терміносистемі сучасних англійської та української мов. Південний архів. Філологічні науки. 2019. № 79. С. 59–64.

22. Харчук Л. В. Тична класифікація українських електроенергетичних термінів. Термінологічний вісник. 2013. Т. 2, № 2. С. 72–77.

23. Шевчук С. В., Клименко І. В. Українська мова за професійним спрямуванням. Київ: Алерта, 2011.

24. 伍青, 陆孙男, 高圣兵. 傅兰雅化学术语翻译的研究. 中国科技术语. 2017. 第 19 卷第 6 期. С. 53–58.

25. 刘润泽, 黄鑫宇. 学科史话语构建视域下的汉语术语系统发展史研究. 中国科技术语. 2024. № 1. С. 47–53.

26. 吕旭东. 莱卡(lycra)的性能及其在纺织上的应用. 江苏纺织. 2001. № 11. С. 20–22.

27. 吴丽坤. 谈术语及术语系统之系统性. 科技术语研究. 2005. № 2. С. 44–48.

28. 宫红. 化学化工术语用字读音标准. 化工高等教育. 2014. Т. 31, № 5. С. 88–93.

29. 张春泉. 基于语用逻辑的术语标准化问题. 浙江社会科学. 2008. № 6. С. 61–65.

30. 张澔. 中文化学术语的统一: 1912—1945 年. 中国科技史料. 2003. № 2. С. 32–40.

31. 张玥. 《化学鉴原》元素翻译民族化：文化自信与化学术语体系的融合构建. 海外英语. 2024. № 21. С. 51–53.

32. 徐丹慧. 晚清译著《化学鉴原》的翻译与传播: Master's Thesis. 南京信息工程大学, 2015.

33. 李效东, 程津培. 我国高校应全面推行国际化学术语系统. 化学教育. 2016. Т. 37, № 10. С. 7–9.

34. 王倩倩, 陈荣, 李楠, 孙济庆. 面向化学名称的术语知识量计算模型研究. 图书馆杂志. 2015. Т. 34, № 10. С. 59–62.

35. 王宝. 化学术语的汉语命名. 化学通报. 1995. № 8. С. 61–65.

References:

1. Qiao, X. R., & Wang, X. R. (2022). The diachronic evolution of Chinese terms for chemical elements and its implication for the translation of scientific and technological terms. Open Access Library Journal, 9 [in English].

2. Ruzmetova, O. (2022). Terminology as a linguistic discipline. Proceedings of the International Scientific-Practical Conference on Translation Studies and Pragmalinguistic Development Tendencies. Tashkent [in English].

3. Bondar, M. V. (2008). Leksyko-semantychni protsesy v terminostystemi suchasnoyi linhvistyky [Lexical-semantic processes in the terminology system of modern linguistics]. Mova i Kultura, (132) [in Ukrainian].

4. Vasenko, L. A. (2008). Fakhova ukrayinska mova: Navchal'nyi posibnyk [Professional Ukrainian language: Textbook]. Kyiv: Tsentr uchbovoyi literatury [in Ukrainian].

5. Vus, M. (2014). Terminyslovospoluchennia v ukrayinskiy biologichniy terminologii [Compound terms in Ukrainian biological terminology]. Visnyk Natsional'noho Universytetu "L'vivs'ka Politekhnika". Problemy Ukrayinskoyi Terminolohiyi, (791) [in Ukrainian].

6. Hlavat'ska, Yu. (2014). Terminolohichne pole vs terminosystema [Terminological field vs terminological system]. Naukovyi Visnyk Khersonskoho Derzhavnoho Universytetu. Seriya: Linhvistyka, (21) [in Ukrainian].

7. Diakov, A. S., Kyiak, T. R., & Kudielko, Z. B. (2000). Osnovy terminotvorennia: Semantychni ta sotsiolinhvistychi aspekty [Fundamentals of term formation: Semantic and sociolinguistic aspects]. Kyiv: KM Academia [in Ukrainian].

8. Zhukova, O. T. (2014). Poleva struktura terminolohii zaliznychnoho transportu [Field structure of railway transport terminology]. Naukovyi Chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 10: Problemy hramatyky i leksykolohii ukrayinskoyi movy, (11) [in Ukrainian].

9. Zhukovska, V. V. (2013). Vstup do korpusnoyi linhvistyky: Navchal'nyi posibnyk [Introduction to corpus linguistics: Textbook]. Zhytomyr: ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].

10. Zaryts'kyi, M. S. (2004). Aktual'ni problemy ukrayins'koho terminonaznavstva [Current issues of Ukrainian terminology]. Kyiv: Politekhnika [in Ukrainian].

11. Bulavin, V. I., et al. (2019). Zahalna khimiia: Navchal'nyi posibnyk [General chemistry: Textbook] (2nd ed., revised and expanded). Kharkiv: NTU "KhPI" [in Ukrainian].

12. Zubkov, M. H. (2003). Suchasna ukrayinska dilova mova [Modern Ukrainian business language] (3rd ed.). Kharkiv: Torsinh [in Ukrainian].

13. Knyshenko, N. P. (2020). Ponyattia "leksyko-semantychne pole" y "terminolohichne pole" v suchasnomu movoznavstvi [Concepts of "lexico-semantic field" and "terminological field" in modern linguistics]. Linhvistychi Doslidzhennia, (52) [in Ukrainian].

14. Krymets', O. (2019). Poleva ta mikropoleva struktura terminolohii nanotekhnolohii [Field and microfield structure of nanotechnology terminology]. Naukovi Pratsi Kam'yanets'-Podil's'koho Natsional'noho Universytetu imeni Ivana Ohiyenka. Filolohichni Nauky, (50) [in Ukrainian].

15. Ovsiienko, L. M. (2022). Termin yak skladnyk riznykh terminosystem [The term as a component of different terminological systems]. Vcheni Zapiski TNU imeni V. I. Vernads'koho. Seriya: Filolohiya. Zhurnalistyka, 33(72) [in Ukrainian].

16. Opeida, O. I., & Shvaika, O. P. (2007). Deiaki problemy suchasnoho rozvytku ukrayinskoyi khimichnoyi terminolohiyi [Some problems of modern development of Ukrainian chemical terminology]. Ukrainica Bioorganica Acta, 5(2) [in Ukrainian].

17. Popel, P. P., & Kryklia, L. S. (2024). Khimiia: Pidruchnyk dlia 7 klasu zakladiv zahal'noi seredn'oi osvity [Chemistry: Textbook for 7th grade of general secondary education]. Nova ukrainska shkola [in Ukrainian].

18. Syndega, R. Ye., & Ivashchyshyn, O. M. (2009). Strukturni osoblyvosti funktsionuvannia terminiv v anhlomovnykh tekstakh z komp'iuternykh nauk [Structural features of terms functioning in English computer science texts]. Naukovi Zapiski Natsional'noho Universytetu Ostroz'ka Akademiya. Seriya: Filolohichna, (11) [in Ukrainian].

19. Skorokhod'ko, E. F. (2006). Termin u naukovomu teksti (do stvorennia terminotsentrychnoi teorii naukovoho dyskursu) [The term in a scientific text (towards creating a term-centered theory of scientific discourse)]. Kyiv: Lohos [in Ukrainian].

20. Sotnikova, O. B. (2008). Terminonavstvo: Navchal'nyi posibnyk [Terminology studies: Textbook]. Kharkiv: Natsional'nyi aehrokosmichnyi universytet imeni M. Ye. Zhukovs'koho "KhAI" [in Ukrainian].

21. Tarasova, V. V. (2019). Eponimni odynytsi v khimichnii terminosystemi suchasnykh anhliiskoi ta ukrainskoi mov [Eponymic units in the chemical terminology of modern English and Ukrainian]. Pivdennyi Arkhiv. Filolohichni Nauky, (79) [in Ukrainian].

22. Kharchuk, L. V. (2013). Tychna klasyfikatsiia ukrainskykh elektroenerhetychnykh terminiv [Thematic classification of Ukrainian electric power terms]. Terminologichnyi Visnyk, 2(2) [in Ukrainian].

23. Shevchuk, S. V., & Klymenko, I. V. (2011). Ukrayinska mova za profesiynym spryamuvannyam [Ukrainian language for professional purposes]. Kyiv: Alerta [in Ukrainian].

24. Wu, Q., Lu, S. N., & Gao, S. B. (2017). Fu Lanya huaxue shuyu fanyi de yanjiu [A study on the translation of Fulanya's chemical terminology]. Zhongguo Keji Shuyu [Chinese Scientific and Technical Terminology], 19(6) [in Chinese].

25. Liu, R. Z., & Huang, X. Y. (2024). Xueke shi huayu goujian shiyu xia de hanyu shuyu xitong fazhan shi yanjiu [Study on the development of the Chinese terminology system from the perspective of disciplinary discourse construction]. Zhongguo Keji Shuyu [Chinese Scientific and Technical Terminology], (1) [in Chinese].

26. Lü, X. D. (2001). Laika (lycra) de xingneng jiqi zai fangzhi shang de yingyong [Properties and textile application of Lycra]. Jiangsu Fangzhi [Jiangsu Textile], (11) [in Chinese].

27. Wu, L. K. (2005). Tan shuyu ji shuyu xitong zhi xitongxing [On the systematic nature of terminology and terminology systems]. Keji Shuyu Yanjiu [Scientific and Technical Terminology Research], (2) [in Chinese].

28. Gong, H. (2014). Huaxue huagong shuyu yongzi duyin biaozhun [Standards for pronunciation of chemical and chemical engineering terms]. Huagong Gaodeng Jiaoyu [Higher Education of Chemical Engineering], 31(5) [in Chinese].

29. Zhang, C. Q. (2008). Jiyu yuyong luoji de shuyu biaozhunhua wenti [Issues in standardization of terminology based on pragmatic logic]. Zhejiang Shehui Kexue [Zhejiang Social Sciences], (6) [in Chinese].

30. Zhang, H. (2003). Zhongwen huaxue shuyu de tongyi: 1912–1945 [The unification of Chinese chemical terms: 1912–1945]. Zhongguo Keji Shiliao [Historical Materials of Chinese Science and Technology], (2) [in Chinese].

31. Zhang, Y. (2024). "Huaxue jianyuan" yuansu fanyi minzuhua: Wenhua zixin yu huaxue shuyu tixi de ronghe goujian [Localization of the translation of elements in Chemical Principles: Cultural confidence and integration of the chemical terminology system]. Haiwai Yingyu [Overseas English], (21) [in Chinese].

32. Xu, D. H. (2015). Wanqing yizhu "Huaxue jianyuan" de fanyi yu chuanbo [Translation and dissemination of "Chemical Principles" in the Late Qing period] (Master's thesis, Nanjing University of Information Science and Technology) [in Chinese].

33. Li, X. D., & Cheng, J. P. (2016). Woguo gaoxiao ying quanmian tuixing guoji huaxue shuyu xitong [Promotion of the international chemical terminology system in Chinese universities]. Huaxue Jiaoyu [Chemistry Education], 37(10), [in Chinese].

34. Wang, Q. Q., Chen, R., Li, N., & Sun, J. Q.. (2015). Mianxiang huaxue mingcheng de shuyu zhishiliang jisuan moxing yanjiu [A computational model for the terminological knowledge of chemical names]. Tushuguan Zazhi [Library Journal], 34(10) [in Chinese].

35. Wang, B. (1995). Huaxue shuyu de hanyu mingming [The naming of chemical terms in Chinese]. Huaxue Tongbao [Chemical Bulletin], (8) [in Chinese].

УДК 004.8:81’27(477)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-516-532

Кобзєва Олена Олександрівна кандидат філологічних наук, викладач кафедри іноземної філології, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної Ради, м. Харків, https://orcid.org/0000-0003-1909-9808

Жовнір Ольга Миколаївна старший викладач, кафедра мовної підготовки і комунікації, Київський національний університет будівництва і архітектури, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-3959-4593

Лазор Наталія Володимирівна старший викладач, кафедра філософії, біоетики та іноземних мов, Одеський національний медичний університет, м. Одеса, https://orcid.org/0000-0001-5729-5071

ВПЛИВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА РОЗВИТОК МОВНОЇ КУЛЬТУРИ ТА ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВО В УКРАЇНІ

Анотація. У статті розглянуто актуальне питання впливу штучного інтелекту (далі – ШІ) на розвиток мовної культури та перекладознавство в Україні в умовах цифровізації. Метою дослідження є виявлення можливостей та викликів, що виникають при застосуванні інноваційних технологій у сфері перекладу та збереження мовної культури. Особливу увагу приділено аналізу трансформації перекладацької діяльності за допомогою ШІ, зокрема автоматизації процесів перекладу, редагування, стилістичної адаптації та термінологічної відповідності. Зазначено, що застосування ШІ дає змогу зменшити кількість помилок, прискорити обробку текстів, підвищити точність перекладів та збільшити продуктивність перекладачів.

Водночас у статті наголошено на необхідності збереження мовної індивідуальності, стилістичної виразності й культурної автентичності при застосуванні машинного перекладу. Порушено також питання етики, авторського права, відповідальності та необхідності поєднання технологічних рішень із фаховою підготовкою перекладачів. ШІ дедалі частіше стає не лише інструментом, але й об’єктом наукового осмислення в перекладознавстві. Це передбачає формування нових підходів до підготовки перекладачів, адаптації програм перекладацької освіти, розробки методичних рекомендацій щодо застосування цифрових технологій у мовній практиці.

У дослідженні проаналізовано ризики надмірної стандартизації мови та втрати гнучкості мовного середовища під впливом алгоритмічних моделей. Підкреслено важливість інтеграції ШІ в перекладознавчу сферу з урахуванням національного контексту та культурно-мовних особливостей. ШІ змінює уявлення про роль перекладача, який все частіше є не лише мовним посередником, а й редактором, аналітиком та культурним фасилітатором. У цьому контексті важливою є й роль державної мовної політики, яка має забезпечити збереження й розвиток української мови як національного культурного коду в умовах глобального технологічного середовища.

Ключові слова: автоматизований переклад, цифрові технології, мовна політика, перекладацька діяльність.

Kobzieva Olena Oleksandrivna Candidate of Philological Sciences, Foreign Philology Department, Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy" of the Kharkiv Regional Council, Kharkiv, Lhttps://orcid.org/0000-0003-1909-9808

Zhovnir Olha Mykolaivna Senior Lecturer, Department of Language Training and Communication, Kyiv National University of Construction and Architecture, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-3959-4593

Lazor Nataliia Volodymyrivna Senior Lecturer, Department of Philosophy, Bioethics and Foreign Languages, Odesa National Medical University, Odesa, https://orcid.org/0000-0001-5729-5071

THE IMPACT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE ON THE DEVELOPMENT OF LANGUAGE CULTURE AND TRANSLATION STUDIES IN UKRAINE

Abstract. The article explores the pressing issue of the impact of artificial intelligence on the development of language culture and translation studies in Ukraine in the context of digitalization. The aim of the study is to identify the opportunities and challenges arising from the use of innovative technologies in the fields of translation and the preservation of linguistic culture. Particular attention is paid to the analysis of how artificial intelligence transforms translation practices, specifically by automating processes such as translation, editing, stylistic adaptation, and terminological consistency. The use of AI allows for the reduction of human errors, acceleration of text processing, improvement of translation accuracy, and increased productivity of translators.

At the same time, the article emphasizes the need to preserve linguistic individuality, stylistic expressiveness, and cultural authenticity in the application of machine translation. It also addresses ethical issues, copyright considerations, accountability, and the necessity of combining technological tools with professional translator training. Artificial intelligence is increasingly becoming not only a tool but also an object of scholarly reflection within the field of translation studies. This necessitates the development of new approaches to translator education, the adaptation of translation curricula, and the formulation of methodological recommendations for the use of digital technologies in linguistic practice.

The study also analyzes the risks of excessive language standardization and the loss of linguistic flexibility under the influence of algorithmic models. The authors highlight the importance of integrating AI into the field of translation studies with respect to national context and cultural-linguistic specifics. Artificial intelligence is reshaping the concept of the translator's role, who is now more often seen not only as a linguistic mediator but also as an editor, analyst, and cultural facilitator. In this context, state language policy plays a critical role in ensuring the preservation and development of the Ukrainian language as a national cultural code in a global technological environment.

Keywords: machine translation, digital technologies, stylistic expressiveness, cultural identity, translator education, language policy.

Постановка проблеми. Штучний інтелект стрімко проникає в усі сфери людської діяльності, істотно трансформуючи як повсякденне життя, так і наукову, технічну й гуманітарну практики. Його впровадження значно полегшує виконання стандартних завдань, прискорює обробку інформації, допомагає в прийнятті рішень і зменшує кількість помилок. Якщо раніше ШІ домінував переважно у сферах точних наук або медицини, то нині дедалі активніше застосовується в мовознавстві, перекладознавстві та суміжних галузях гуманітарного знання.

Ця тенденція особливо актуальна в умовах глобалізації та стрімкої цифровізації, коли потреба в ефективній міжмовній комунікації постійно зростає. Реалії сьогодення потребують швидких і якісних перекладів, які враховують не лише мову, а й культурні нюанси, локалізацію та стилістичні особливості. ШІ є важливим інструментом, здатним автоматизувати перекладацькі процеси, водночас порушуючи низку складних проблем.

Наукова актуальність цієї проблеми полягає в необхідності комплексного осмислення впливу ШІ на мовну культуру: з одного боку, він сприяє стандартизації мовних норм і підвищенню доступності інформації, з іншого – загрожує знеособленням стилістичних особливостей, зникненням мовної індивідуальності та зниженням рівня мовної чутливості перекладача.

Проблема має також практичний вимір, пов'язаний із потребою адаптації освітніх програм, формуванням нових фахових компетентностей перекладачів, переосмисленням їхньої ролі в умовах синергії людини та ШІ. Збереження культурної автентичності, розвиток мовної культури та професійне зростання перекладачів в епоху ШІ – основні завдання, які потребують наукового аналізу, етичної рефлексії та обґрунтованих стратегічних рішень.

Таким чином, дослідження впливу ШІ на мовну культуру та перекладознавство є надзвичайно актуальним у контексті сучасного інформаційного суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Застосування штучного інтелекту в перекладацькій діяльності та фаховій підготовці перекладачів, а також у процесі розвитку культури мовлення, є предметом наукових досліджень багатьох учених. Перші роботи в цій сфері зосереджувалися переважно на технічних аспектах автоматизованого перекладу, однак із розвитком цифрових технологій науковці все більше звертають увагу на педагогічні, етичні та методичні аспекти цієї проблеми. Провідні вчені, зокрема Н. Обручнікова [1], Ю. Євстратов [2], А. Олійник, Н. Бурак [3] та Л. Маковійчук [4], акцентують на ролі ШІ в оптимізації процесу перекладу та вдосконаленні професійної підготовки фахівців у галузі перекладознавства.

На особливу увагу заслуговують дослідження, у яких проаналізовано практичне застосування ШІ в роботі перекладачів. Так, О. Кулик [5], Н. Остапович, О. Остапович, Ю. Мазуренко [6] підкреслюють не лише ефективність інтеграції інтелектуальних інструментів у перекладацький процес, а й потребу у формуванні нових професійних компетентностей, адаптованих до цифрового середовища. Дослідники І. Візнюк зі співавторами [7], Г. Скрипка [8] вивчають міждисциплінарні аспекти застосування ШІ в освіті загалом, акцентуючи на вдосконаленні програм підвищення кваліфікації та розвитку інноваційних підходів до перекладу й розвитку мовної культури.

Етичним аспектам застосування ШІ в перекладацькій діяльності, зокрема в контексті академічної доброчесності, приділяють увагу Р. Бердо, В. Расюн, В. Величко [9]. Учені підкреслюють, що автономність інтелектуальних систем потребує чітких методологічних та етичних меж. До питань практичного застосування засобів ШІ в перекладацькому середовищі звертаються Д. Духненко зі співавторами [10], акцентуючи на інструментах, які забезпечують якість і точність перекладу. Науковці А. Красуля та М. Турчина розглядають особливості та перспективи використання інструментів ШІ в галузі письмового перекладу й навчанні

перекладу в закладах вищої освіти та здійснюють порівняльний аналіз інструментів ШІ в письмовому перекладі [11].

Попри значну кількість досліджень, нерозв'язаними залишаються окремі аспекти інтеграції ШІ в освітній процес підготовки майбутніх перекладачів. Йдеться про системний аналіз впливу ШІ на формування перекладацької компетентності з урахуванням когнітивних, емоційно-психологічних та етичних чинників, розробку адаптованих програм, що інтегрують інструменти ШІ в реальні практики перекладацької діяльності, порівняльний аналіз ефективності традиційних методів перекладу та інноваційних підходів, що застосовують ШІ.

Ці напрями відкривають нові перспективи для досліджень і вдосконалення як теоретичних засад перекладознавства, так і практики фахової підготовки майбутніх перекладачів в умовах цифрової трансформації освіти.

Метою статті є комплексне дослідження впливу технологій штучного інтелекту на розвиток мовної культури та перекладознавства в Україні.

Завдання статті:

1) проаналізувати трансформації мовної практики під впливом автоматизованих систем обробки мовлення та тексту (зокрема генеративних моделей, систем машинного перекладу, перевірки граматики тощо);

2) виявити зміни в структурі мовної взаємодії, стилістиці, лексичному наповненні та нормотворчості, зумовлені застосуванням інструментів штучного інтелекту, а також оцінити їхній вплив на сучасну мовну культуру в Україні;

3) оцінити роль штучного інтелекту в еволюції перекладацької діяльності, зокрема в трансформації професійної ідентичності перекладача, зміні перекладацьких стратегій і появі нових етичних викликів;

4) здійснити критичний аналіз можливостей і загроз, пов'язаних з упровадженням штучного інтелекту в мовну й перекладацьку практику в українському контексті.

Виклад основного матеріалу. Термін «штучний інтелект» уперше було запропоновано в 1956 році під час семінару в Стенфордському університеті, проте як окрема галузь наукових досліджень ШІ почав формуватися ще в 1940-х роках XX століття. Поняття ШІ може трактуватися у вузькому та широкому сенсі. У вузькому розумінні ШІ – це інтелектуальна поведінка, яку демонструють автоматизовані системи або програмне забезпечення. У ширшому розумінні – це здатність таких систем до імітації людської діяльності, зокрема прийняття обґрунтованих рішень на основі аналізу зовнішніх даних і накопиченого досвіду людства.

За визначенням А. Олійника, Н. Бурака, ШІ – галузь комп'ютерної лінгвістики та інформатики, що формалізує завдання, які традиційно

виконуються людиною. Дослідники вказують на широку інтеграцію ШІ в повсякденне життя, зокрема в навчання, роботу та відпочинок. Сучасні інтелектуальні системи здатні розпізнавати мову, аналізувати зображення, визначати вік, стать і навіть емоційний стан людини, а також класифікувати об'єкти за візуальними ознаками. ШІ застосовується в багатьох сферах, серед яких медицина, електронна комерція, управління робототехнічними системами та дистанційне зондування Землі. Також ШІ активно впроваджується у фінансовий сектор, освітню сферу, охорону здоров'я, транспортну інфраструктуру та інші напрями суспільного розвитку [3, с. 176]. Застосування ШІ відіграє важливу роль у налагодженні міжкультурного діалогу та поглибленні взаєморозуміння, особливо в контексті міжнародної бізнес-комунікації [1, с. 175].

Останнім часом значно зросла увага до ШІ як розумної системи, здатної виконувати інтелектуальні завдання, характерні для людини. Цей технологічний напрям є одним із провідних у науці та освіті, де на нього покладають значні сподівання.

Сучасні ІТ-засоби не лише покращують процес вивчення мов, а й сприяють формуванню персоналізованої траєкторії професійного становлення перекладача та розширенню його комунікативних можливостей [12, с. 81]. До таких інструментів належать цифрові підручники та посібники, спеціалізоване програмне забезпечення й інтерактивні тренажери, мультимедійні освітні платформи, електронні словникові системи (зокрема Lingvo, Контекст та інші), а також сервіси машинного перекладу, серед яких можна виокремити PROMT, Pragma, Google Translate тощо [13].

ШІ відкриває нові горизонти у вивченні та викладанні української мови. Аналіз сучасних цифрових рішень свідчить про значну роль штучного інтелекту у формуванні мовної компетентності та культури мовлення. До інструментів, що сприяють цьому процесу, належать такі платформи:

1. Duolingo – один із яскравих прикладів застосування ШІ в мовній освіті. Завдяки чат-ботам та алгоритмам машинного навчання платформа персоналізує навчальний матеріал відповідно до мовного рівня користувача, що сприяє як вивченню мови, так і формуванню навичок правильного мовлення та дотримання мовних норм.

2. Aita by Knewton – освітня платформа, яка через адаптивні алгоритми дає змогу користувачам удосконалювати мовні знання, виявляючи слабкі місця та пропонуючи релевантні матеріали. Такий підхід сприяє поглибленому засвоєнню лексичних, граматичних і стилістичних особливостей мови.

3. CAT-системи (Computer-Assisted Translation) – комп'ютеризовані перекладацькі платформи, серед яких Google Translate, DeepL, Smartcat

тощо. Вони є важливими інструментами в мовній практиці, однак потребують фахової редакторської роботи для забезпечення точності, відповідності стилю та нормам літературної мови, що актуалізує мовну культуру в професійному середовищі.

Серед сучасних цифрових інструментів, важливих для підтримки та розвитку мовної культури, варто виокремити Trados, SmartCAT, MemoQ, а також ChatGPT. Ці платформи не лише технічно підтримують перекладацьку діяльність, але й сприяють дотриманню мовних норм, стилістичної узгодженості та високої якості текстів. Зокрема, ChatGPT, за умови коректного формулювання запиту, може бути корисним для редагування спеціалізованих текстів, перекладених з іноземної мови чи навпаки, допомагаючи забезпечити відповідність літературній нормі, термінологічну точність і стилістичну виразність. Таким чином, ці інструменти є важливими для формування високої культури письмового мовлення в цифрову епоху [12, с. 82]. Застосування інструментів на основі ШІ впливає й на мовну норму. Пропонуючи певну мовну модель, ці системи не лише редагують текст, а поступово формують її сприйняття як єдино правильної. Наприклад, Grammarly навчає користувачів формулювати речення відповідно до типових правил, що призводить до стандартизації мовлення та зменшення мовної варіативності.

Крім того, автоматизоване редагування, аналіз граматики та стилістики, генерація зворотного зв'язку сприяють кращому засвоєнню мовних стандартів, зокрема в академічному й професійному контексті. Застосування штучного інтелекту для анкетування та аналізу мовних уподобань також створює умови для вдосконалення комунікативної взаємодії та адаптації до сучасних мовних практик. Таким чином, ШІ стає не лише технічним, а й культурно-лінгвістичним інструментом, що впливає на мовну норму, стиль і мовну свідомість у цифрову добу [7, с. 16].

Однак застосування ШІ в мовній практиці має і свої ризики. Насамперед йдеться про можливе спрощення мовних конструкцій, втрату стилістичної різноманітності та зниження вимог до граматичної коректності. Утворення шаблонного стилю, автозаміна, залежність від генеративних алгоритмів можуть призводити до утвердження помилкових мовних норм. З огляду на це, важливим залишається збереження балансу між автоматизацією й дотриманням мовної культури, особливо в освітньому середовищі.

ШІ відіграє важливу роль у розширенні доступу до якісної мовної освіти. Освітні платформи, чат-боти, мобільні застосунки відкривають нові можливості для вивчення мови людям, які не мають доступу до традиційної освіти: мешканцям сіл, внутрішньо переміщеним особам, особам з

інвалідністю. Таким чином, ШІ виступає інструментом демократизації мовної культури.

Завдяки інтерактивності та адаптивності навчальних платформ, мільйони користувачів мають змогу вдосконалювати свою мовну грамотність у зручному для себе форматі. Крім того, поширення україномовного контенту в інтернеті (зокрема завдяки україномовним версіям інтерфейсів, підказкам, текстовим редакторам) сприяє підвищенню престижу української мови та її популяризації серед молоді.

Безумовно, застосування інструментів ШІ підвищує продуктивність праці, сприяє командній роботі в професійному середовищі, а також розвитку цифрових навичок. ШІ активно впроваджується в професійну підготовку перекладачів як для аналізу активності, так і для прогнозування успішності.

Основними поняттями, пов'язаними з ШІ у сфері перекладацької діяльності, є машинний та автоматизований переклад. На сьогодні автоматизовані перекладацькі системи все частіше сприймаються як важливий інструмент професійного перекладача й поступово входять до переліку обов'язкових навичок фахівця. Це зумовлює трансформацію самої професії перекладача та зміщення акцентів у його функціональній ролі. В умовах динамічного розвитку перекладацьких технологій та нових вимог ринку праці успішними залишаться фахівці, які можуть інтегрувати у своїй діяльності знання технічних засобів і ШІ. Такі системи значно покращують результативність перекладацької роботи: не замінюючи людину, вони сприяють підбору точної термінології, уніфікації тексту та загальному підвищенню ефективності перекладу [11, с. 108].

Зважаючи на складність професії перекладача, у сучасних умовах фахівці можуть використовувати не лише традиційні словники, а й широкий спектр додаткових цифрових ресурсів для пошуку необхідної інформації. У період стрімкого розвитку технологій з'являється дедалі більше онлайн-інструментів, спеціалізованих перекладацьких платформ та програмного забезпечення, що значно полегшують роботу з текстами іноземними мовами. У зв'язку з цим інформаційно-комунікаційний аспект перекладацької компетентності набуває особливого значення.

Процес перекладу є важливим елементом у налагодженні зв'язків між культурами, оскільки він сприяє глибшому розумінню менталітету та цінностей інших народів. Застосування ШІ в перекладознавстві відкриває нові можливості для ефективної міжкультурної комунікації, забезпечуючи оперативне та якісне відтворення змісту текстів різними мовами. Одним із перспективних напрямів використання ШІ у цій галузі є розробка технологій автоматизованого машинного перекладу. Завдяки таким інстру-

ментам стає можливим створення програм, здатних із високою точністю трансформувати текст з однієї мовної системи в іншу. Це значно спрощує переклад ділової документації, інформаційних матеріалів і текстів, сприяючи активнішій співпраці між представниками різних країн і компаній [1].

Застосування ШІ у сфері перекладу значно підвищує точність і швидкість передачі змісту між різними мовами. Такі технології не лише оптимізують роботу перекладача, а й спрощують доступ до необхідної лексики та перекладених фрагментів із численних джерел. ШІ забезпечує широкий спектр інструментів для автоматизованого перекладу, які мінімізують імовірність мовних помилок і неточностей.

За словами А. Візнюк та співавторів, застосування ШІ в розвитку перекладознавства може забезпечити такі переваги: індивідуалізований підхід, відстеження мовного прогресу, вчасне виявлення помилок в усному мовленні чи письмі, автоматичне редагування, генерація зворотного зв'язку [7] (рис. 1)



Рис.1. Переваги застосування ШІ в перекладознавстві
Джерело: власна розробка авторів

Інтеграція технологій штучного інтелекту в перекладацьку практику відкриває нові можливості для формування мовної культури, зокрема через

індивідуалізований підхід до мовної роботи. ШІ дає змогу відстежувати особливості мовного прогресу кожного користувача, своєчасно виявляючи типові помилки в мовленні чи письмі, що сприяє точному дотриманню мовних норм. Персоналізація роботи з текстом, яку забезпечують ШІ-системи, враховує індивідуальний темп сприймання інформації, мовну компетенцію та стилістичні уподобання, що підтримує розвиток індивідуального стилю в межах літературної норми.

ШІ є багатогранним явищем, що містить значний обсяг накопичених даних. Перекладачі можуть використовувати такі його особливості, як контекстуальний аналіз, адаптація до культурних особливостей та автоматичне виявлення мови. Ці переваги стали основою перекладацьких програм, зокрема Google Translate, DeepL Translator, Microsoft Translator, OpenL Translate – популярних інструментів для перекладу текстів, документів і вебсторінок, які враховують контекст, культурні особливості, характеризуються точністю, здатністю зберігати стиль оригіналу та підтримкою функцій локалізації для бізнесу.

Таким чином, ШІ здатний аналізувати й розуміти контекст, уникаючи дослівного перекладу й зберігаючи сенс та стиль оригіналу. Завдяки широкій базі знань та доступу до ресурсів ШІ враховує культурні особливості та специфіку цільової аудиторії, що важливо в бізнесі, торгівлі та культурі. Багато програм ШІ автоматично визначають мову оригіналу та пропонують відповідний переклад.

Приклад взаємодії з ШІ, коли переклад адаптовано під мовні особливості певного регіону:

Запит: Переклади речення англійською, використовуючи локаль **en-au**: *«мої шльопанці порвались».*

Можливі варіанти відповіді:

Прямий переклад: *My flip-flops broke.*

Більш наближений до австралійського варіанту розмовної мови: *My thongs have snapped.*

Неформальний варіант: *My thongs have gone.*

Вибір формулювання залежить від ситуації:

My flip-flops broke – універсальний варіант, зрозумілий у всіх англомовних регіонах.

My thongs have snapped – варіант, характерний для австралійського варіанту англійської, де слово *thongs* означає *шльопанці*.

My thongs have gone – розмовний варіант, емоційна форма, що передає значення «шльопанці зіпсувалися / більше не годяться».

Щодо одиниць виміру в перекладі, то, якщо йдеться про переклад технічних чи географічних даних, важливо адаптувати одиниці виміру відповідно до звичних у цільовій країні.

Наприклад:

Запит: Переклади речення англійською з урахуванням локалі **en-gb**, конвертувавши одиниці виміру в імперську систему: *«Відстань від пункту А до пункту Б становить один кілометр.»*

Відповідь: *The distance from point A to point B is approximately 0.62 miles.*

Це демонструє важливість урахування не лише мовних, але й культурно-регіональних особливостей у перекладацькій діяльності.

З округленням до десятих часток милі: *The distance between point A and point B is approximately 0.6 miles* (Відстань між пунктом А і пунктом Б становить приблизно 0,6 милі).

З більшою точністю: *Point A is about 5/8 of a mile from point B* (Пункт А знаходиться приблизно в 5/8 милі від пункту В.)

The distance between point A and point B is just under two-thirds of a mile (Відстань між пунктом А і пунктом Б трохи менше як дві третини милі). Важливо розуміти завдання перекладу й адаптувати його до культурних особливостей групи людей з цільової локалі перекладу. До прикладу, якщо ви хочете продавати теслярський набір DIY (зроби сам) у Великобританії, то бажано вказувати міри довжини саме в системі, звичній для британців.

ШІ, безумовно, є потужним інструментом, здатним значно прискорити й підвищити ефективність перекладацької діяльності. Однак при його впровадженні не варто ігнорувати етичний аспект. Застосування ШІ повинно ґрунтуватися на усвідомленому підході до моральних принципів. Надзвичайно важливо дотримуватися основних етичних норм, зокрема прозорості, відповідальності та збереження конфіденційності в усіх сферах застосування технологій ШІ. Освітній процес повинен містити обов'язкову підготовку майбутніх фахівців щодо правильного й етичного застосування таких технологій [9].

Водночас необхідно усвідомлювати, що технології автоматичного перекладу ще не досягли досконалості й мають низку обмежень, особливо у випадках роботи зі спеціалізованими текстами, які потребують глибокого фахового розуміння предметної галузі. Відповідно, під час застосування ШІ в галузі перекладознавства важливо пам'ятати про його недоліки та необхідність участі людини в перевірці точності перекладу й подальшому його вдосконаленні. На думку провідних дослідників у галузі перекладознавства, ефективність використання штучного інтелекту визначається правильним і свідомим підходом та може бути досягнута лише за умови активної участі фахівця, який контролює якість результату і вносить необхідні корективи в роботу систем автоматичного перекладу [14, с. 47].

Застосування ШІ сприяє створенню більш адаптованих до культурного контексту перекладів, зрозумілих та якісних. Як зазначає Л. Маковійчук,

сервіси на основі ШІ істотно спрощують повсякденну практику перекладу: «Замість паперових словників достатньо лише смартфона. Водночас варто зважати на низку важливих нюансів. Зокрема, автоматизовані переклади часто грішать буквальним відтворенням, не враховуючи граматичних, стилістичних чи культурних особливостей.» [4, с. 68] З огляду на це, навіть за умови стрімкого прогресу та високої ефективності сучасних ШІ-систем, повноцінна заміна перекладача-людини наразі є неможливою з низки причин:

1) попри постійне вдосконалення алгоритмів машинного перекладу, результат такої обробки не завжди можна визнати бездоганним. Часто автоматичні системи перекладають слова та словосполучення буквально, не враховуючи культурні, історичні, соціально-економічні й інші контекстуальні особливості вихідного тексту;

2) виявлення помилок у перекладі залишається складним завданням – машинні перекладачі можуть некоректно інтерпретувати граматичні та синтаксичні структури, лексичні й семантичні особливості. Наприклад, при перекладі речення «Я тут живу ще з дитинства» ШІ нерідко формує варіант «I live here since childhood» замість граматично правильного «I have been living here since childhood», що вказує на дію, яка розпочалась у минулому й триває дотепер. До того ж ШІ часто неспроможний здійснити глибоку трансформацію висловлювання, яка потребує аналітичного осмислення тексту й перебудови речення відповідно до норм цільової мови;

3) відсутність у машинної системи здатності до критичного мислення, що унеможливлює осмислене оцінювання змісту тексту та прийняття перекладацьких рішень;

4) труднощі з розпізнаванням і точним тлумаченням емоційного забарвлення мовлення. Людина-перекладач, на відміну від машини, здатна до тонкого сприйняття емоційного контексту й застосовує транскреацію – адаптацію тексту з урахуванням культурних кодів і очікувань цільової аудиторії;

5) обмеженість машин у розрізненні омонімів, які мають однакову форму, але різні значення. Наприклад, слово «рукав» у контексті одягу та в географічному значенні (як частина річки) може бути некоректно перекладено однаковим терміном «sleeve»; так само слово «банкет» може позначати як урочисту подію, так і технічний елемент (насип), але машина часто не враховує цього контексту;

6) нездатність адекватно перекладати реалії та лакуни – мовні одиниці, що позначають специфічні предмети, явища чи поняття, які відсутні в культурі мови перекладу;

7) складність у передачі художньої цінності літературних текстів, зокрема стилістичних особливостей, авторського тону, метафорики й інших компонентів, що створюють глибину художнього твору.

З огляду на ці обмеження професійний перекладач повинен не лише володіти мовними навичками, а й систематично вдосконалювати знання в профільних галузях, розвивати креативне мислення, підтримувати зв'язок із замовниками та бути обізнаним у сучасних технологіях, зокрема у сфері ШІ [15, с. 50].

Безумовно, важливо запобігти повному витісненню людини штучним інтелектом. Зокрема, необхідно дотримуватись певних рекомендацій щодо застосування ШІ та завжди враховувати етичні норми й принципи академічної доброчесності. Доречним є застосування автоматизованих систем перекладу для розвитку навичок перекладацького аналізу, виявлення помилок у текстах, перекладених машинами, та їх виправлення. Водночас важливо, щоб користувачі самостійно працювали над недоліками перекладу. Такі інструменти, як ChatGPT, можуть створювати інтерактивні вправи для вивчення особливостей перекладу. У перекладознавстві ШІ ефективний для практики міжнародного перекладу різними мовами. Також корисними є мовні асистенти, що надають цінні поради й пояснення. Запропоновані методи застосування ШІ в розвитку перекладацької компетентності допоможуть перекладачам удосконалити навички та підготуватися до вимог сучасності [8].

Отже, зважаючи на всі переваги та виклики, пов'язані із застосуванням штучного інтелекту в перекладацькій діяльності, можна зробити висновок, що він є ефективним інструментом, який значно розширює можливості перекладача, але не замінює його. Успішне використання таких технологій потребує не лише технічної обізнаності, а й високого рівня лінгвістичної та культурної компетентності. Оптимальне поєднання людського досвіду та можливостей ШІ є запорукою якісного, точного й адекватного перекладу в умовах стрімкого розвитку цифрових технологій та глобалізації.

Висновки. У межах цього дослідження було проаналізовано основні поняття, пов'язані з глобалізацією, локалізацією, локаллю, перекладом та штучним інтелектом, що дало змогу всебічно розглянути взаємозв'язок між цими явищами в сучасному перекладознавстві та визначити вплив інструментів ШІ на мовну культуру.

Глобалізація, попри тенденцію до уніфікації мовного простору, зокрема через домінування англійської мови в міжнародній комунікації, не усуває потреби в урахуванні культурної й мовної специфіки окремих спільнот. З огляду на це, локалізація як адаптація контенту до конкретного мовного, соціального й культурного контексту є не лише аспектом перекладацької діяльності, а й засобом збереження мовної ідентичності.

У процесі дослідження з'ясовано, що успішна локалізація передбачає врахування численних чинників: локалі, діалектної специфіки, національних одиниць виміру, жанрових та стилістичних особливостей тексту. ШІ відкриває широкі можливості для підвищення якості перекладу, оптимізації перекладацького процесу, а також підтримки розвитку мовної культури через збереження стилістичних особливостей, семантики та нюансів мовного середовища.

Застосування ШІ сприяє не лише автоматизованому перекладу великих обсягів інформації, а й поглиблює мовну компетенцію користувачів через інтелектуальні підказки, покращене формулювання думок і точне розуміння контексту. Він здатен сприяти підтриманню та розвитку мовної культури в умовах цифровізації, надаючи доступ до різних мовних ресурсів і допомагаючи зберігати мовне багатство в цифровому просторі.

Попри всі переваги, варто наголосити, що штучний інтелект не може повністю замінити людину. Мова є живою, динамічною системою, що формується під впливом соціальних, культурних та історичних чинників, і тільки людина здатна розуміти найтонші смислові й емоційні відтінки мовлення.

Перспективи подальших досліджень вбачаються в дослідженні впливу ШІ на мовну норму, мовну етику, динаміку мовних змін, а також в удосконаленні взаємодії між технологіями й гуманітарними практиками.

Література:

1. Обручнікова Н. Д. Роль штучного інтелекту в підвищенні якості перекладу та розвитку перекладознавства. *Світ наукових досліджень. Випуск 18:* матеріали Міжнародної мультидисциплінарної наукової інтернет-конференції (м. Тернопіль, Україна – м. Переворськ, Польща, 20–21 квітня 2023 р.).WSSG w Przeworsku – Тернопіль, 2023. С. 174–177. URL: https://www.economy-confer.com.ua/data/downloads/file_1690536924.pdf#page=174 (дата звернення: 09.04.2025).

2.Євстратов Ю. І. Використання штучного інтелекту у навчанні перекладу в умовах цифровізації вищої лінгвістичної освіти. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2024. № 8. URL: https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/304/183 (дата звернення: 09.04.2025).

3. Олійник А. І., Бурак Н. Є. Підходи до використання штучного інтелекту у різних галузях життєдіяльності суспільства. *Львівський державний університет безпеки життєдіяльності: репозиторій.* 2021. URL: https://sci.ldubgd.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/9279/1/Olijnyk.pdf (дата звернення: 09.04.2025).

4. Маковійчук Л. Б. Штучний інтелект у перекладацькій діяльності. *Філософські виміри техніки:* матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, 16 лютого 2022 р.). Тернопіль, 2022. С. 67–68 URL: https://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/lib/39699/2/PDT_2022_Makoviychuk_L-Artificial_intelligence_67-68.pdf (дата звернення: 09.04.2025).

5. Кулик О. Професійна підготовка майбутніх перекладачів в епоху штучного інтелекту. *Scientia et Societus.* 2023. № 3. С. 48–56. DOI: 10.31470/2786-6327/2023/3/48-56

6. Остапович Н. В., Остапович О. Я., Мазуренко Ю. ChatGPT у підготовці філологів і перекладачів. Виклики і перспективи. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологія».* 2023. № 17(55). С. 200–205. URL: https://journals.oa.edu.ua/Philology/article/view/3842 (дата звернення: 09.04.2025)

7. Візнюк І., Буглай Н., Куцак Л., Поліщук А., Киливник В. Використання штучного інтелекту в освіті. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2021. №59. С. 14–22. DOI: 10.31652/2412-1142-2021-59-14-22

8. Скрипка Г. Штучний інтелект в освіті: удосконалення програм підвищення кваліфікації педагогів. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2024. Т. 101. № 3. URL: https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/5639 (дата звернення: 09.04.2025).

9. Бердо Р. С., Расюн В. Л., Величко В. А. Штучний інтелект та його вплив на етичні аспекти наукових досліджень в українських закладах освіти. *Академічні візії.* 2023. №22. URL: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/469 (дата звернення: 09.04.2025).

10. Духненко Д. О., Дрощенко Т. Ю., Кіпушева Т. В. Засоби штучного інтелекту, використовувані у перекладацькій діяльності. *Innovative development of science, technology and education*: The 5 th International scientific and practical conference (Vancouver, February 15–17, 2024). Vancouver, Canada, 2024. С. 459–466 URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/58833/1/INNOVATIVE-DEVELOPMENT-OF-SCIENCE-TECHNOLOGY-AND-EDUCATION-15-17.02.24.pdf#page=459 (дата звернення: 09.04.2025).

11. Красуля А. В., Турчина М. В. Використання інструментів штучного інтелекту: порівняльний аналіз систем автоматизованого перекладу. *Львівський філологічний часопис.* 2020. Вип. 8. С. 108–113. DOI: https://doi.org/10.32447/2663-340X-2020-8.17

12. Зубенко О. В. Штучний інтелект і вивчення іноземної мови. *Закарпатські філологічні студії.* 2023. Вип. 27. Т. 2. С. 80–85. DOI: https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2022.27.2.15

13. 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. URL: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/449/423 (дата звернення: 09.04.2025).

14. Жукевич І., Спірічева О. Трансформація вивчення мов: штучний інтелект як інструмент розвитку мовленнєвих навичок студентів. *International Science Journal of Education & Linguistics.* 2024. Вип. 3. № 3. С. 45–55. DOI: 10.46299/j.isjel.20240303.06.

15. Мар'єнко М. В., Коваленко В. В. Штучний інтелект та відкрита наука в освіті. *Фізико-математична освіта.* 2023. № 1(38). С. 48-53. DOI: 10.31110/2413-1571

References:

1. Obruchnikova, N. (2023). Rol shtuchnoho intelektu v pidvyshchenni yakosti perekladu ta rozvytku perekladoznavstva [The role of artificial intelligence in improving translation quality and the development of translation studies]. *Svit naukovykh doslidzhen. Vypusk 18: materialy Mizhnarodnoi multydystsyplinarnoi naukovoi internet-konferentsii – World of Scientific Research. Issue 18: Proceedings of the International Multidisciplinary Scientific Internet Conference* (Ternopil, Ukraine – Pereworsk, Poland, April 20–21, 2023) (pp. 174–177). WSSG w Przeworsku – Ternopil. Retrieved from https://www.economy-confer.com.ua/data/downloads/file_1690536924.pdf#page=174 [in Ukrainian].

2. Yevstratov, Yu.(2024). Vykorystannia shtuchnoho intelektu u navchanni perekladu v umovakh tsyfrovizatsii vyshchoi linhvistychnoi osvity. [The use of artificial intelligence in translation teaching under the digitalization of higher linguistic education]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky - Pedagogical Academy: Scientific Notes,* 8. Retrieved from https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/304/183 [in Ukrainian].

3. Oliinyk, A., & Burak N. (2021). Pidkhody do vykorystannia shtuchnoho intelektu u riznykh haluziakh zhyttiediialnosti suspilstva. *Львівський державний університет безпеки життєдіяльності: репозиторій – Lviv State University of Life Safety: Repository*. Retrieved from https://sci.ldubgd.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/9279/1/Olijnyk.pdf [in Ukrainian]

4. Makoviichuk, L. (2022). Shtuchnyi intelekt u perekladatskii diialnosti [Artificial intelligence in translation activities]. *Filosofski vymiry tekhniky: materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf. – Philosophical Dimensions of Technology: Proceedings of the International Scientific-Practical Conference* (Ternopil, February 16, 2022) (pp. 67–68). Ternopil. Retrieved from https://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/lib/39699/2/PDT_2022_Makoviychuk_L-Artificial_intelligence_67-68.pdf [in Ukrainian].

5. Kulyk, O. (2023). Profesiina pidhotovka maibutnikh perekladachiv v epokhu shtuchnoho intelektu [Professional training of future translators in the AI era]. *Scientia et Societus*, 3, 48–56. DOI: 10.31470/2786-6327/2023/3/48-56 [in Ukrainian].

6. Ostapovych, N., Ostapovych, O., & Mazurenko Yu. (2023). ChatGPT u pidhotovtsi filolohiv i perekladachiv. Vyklyky i perspektyvy [ChatGPT in training philologists and translators: challenges and prospects]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriia «Filolohiia» – Scientific notes of the Ostroh Academy National University. Philology series*, 17(55), 200–205. Retrieved from https://journals.oa.edu.ua/Philology/article/view/3842 [in Ukrainian].

7. Vizniuk, I., Buhlai, N., Kutsak, L., Polishchuk, A., & Kylyvnyk, V. (2021). Vykorystannia shtuchnoho intelektu v osviti [Use of artificial intelligence in education]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy – Modern information technologies and innovative teaching methods in specialists training: methodology, theory, experience, problems*, 59, 14–22. DOI: 10.31652/2412-1142-2021-59-14-22 [in Ukrainian].

8. Skrypka, H. (2024). Shtuchnyi intelekt v osviti: udoskonalennia prohram pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohiv [AI in education: improvement of teachers' qualification programs]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information technologies and teaching tools*, 101 (3). Retrieved from https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/5639 [in Ukrainian].

9. Berdo, R., Rasiun, V. & Velychko, V. (2023). Shtuchnyi intelekt ta yoho vplyv na etychni aspekty naukovykh doslidzhen v ukrainskykh zakladakh osvity [Artificial intelligence and its impact on the ethical aspects of scientific research in Ukrainian educational institutions]. *Akademichni vizii – Academic visions*, 22. Retrieved from https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/469 [in Ukrainian].

10. Dukhnenko, D., Droshchenko, T. & Kipusheva, T. (2024). Zasoby shtuchnoho intelektu, vykorystovuvani u perekladatskii diialnosti [AI tools used in translation activities]. *Innovative Development of Science, Technology and Education:* The 5th International Scientific and Practical Conference (Vancouver, February 15–17, 2024) (pp. 459–466). Vancouver, Canada. Retrieved from https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/58833/1/INNOVATIVE-DEVELOPMENT-OF-SCIENCE-TECHNOLOGY-AND-EDUCATION-15-17.02.24.pdf#page=459 [in Ukrainian].

11. Krasulia, A. & Turchyna, M. (2020). Vykorystannia instrumentiv shtuchnoho intelektu: porivnialnyi analiz system avtomatyzovanoho perekladu [Use of AI tools: a comparative analysis of automated translation systems]. *Lvivskyi filolohichnyi chasopys – Lviv Philological Journal*, 8, 108–113. DOI: https://doi.org/10.32447/2663-340X-2020-8.17 [in Ukrainian].

12. Zubenko, O. (2023). Shtuchnyi intelekt i vyvchennia inozemnoi movy [Artificial intelligence and foreign language learning]. *Zakarpatski filolohichni studii – Transcarpathian philological studies*, 27 (2), 80–85. DOI: https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2022.27.2.15 [in Ukrainian].

13. Hrygoshkina, Ya., Yanenko, I. & Yanyshyn, O. K. (2023). Suchasni tekhnolohii vykladannia inozemnykh mov: analiz tekhnolohii dlia zabezpechennia efektyvnoi indyvidualnoi osvity [Modern foreign language teaching technologies: analysis for ensuring effective individualized education]. *Akademichni vizii – Academic visions*, 21. Retrieved from https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/449/423 [in Ukrainian].

14. Zhukevych, I., & Spiricheva, O. (2024). Transformatsiia vyvchennia mov: shtuchnyi intelekt yak instrument rozvytku movlennievykh navychok studentiv [Transformation of language learning: artificial intelligence as a tool for developing speech skills]. *International Science Journal of Education & Linguistics*, 3. 45-55. DOI: 10.46299/j.isjel.20240303.06 [in Ukrainian].

15. Marienko, M. & Kovalenko, V. (2023). Shtuchnyi intelekt ta vidkryta nauka v osviti [Artificial intelligence and open science in education]. *Fizyko-matematychna osvita - Physical and mathematical education*, 1(38), 48–53. DOI: 10.31110/2413-1571 [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) № 4(34)2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 81'27+81:39

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-533-547

Лепетюк Ірина Григорівна к.філол.наук, доктор університету Монпельє III (Франція), доцент кафедри романської філології Навчально-наукового інституту філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, тел.: (044) 239-33-43, https//orcid.org/ 0000-0002-0512-*0859*

РОЛЬ ТА ЕВОЛЮЦІЯ УКРАЇНСЬКИХ ЛІНГВОКУЛЬТУРНИХ РЕПРЕЗЕНТАЦІЙ В РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКІЙ ВІЙНІ.

Анотація. У цьому дослідженні пропонується визначити основні українські лінгвокультурні репрезентації в їх тісному зв'язку зі становленням української держави та боротьбою українців за свою незалежність. Об'єктами нашого аналізу є символи держави (гімн, прапор, герб), історичні постаті, видатні особистості, елементи культурних традицій. Поняття лінгвокультурних репрезентацій аналізується у нерозривній єдності з поняттями національної ідентичності та поняттям культуреми. Воно стосується широкого кола символів та культурних елементів певної спільноти. Поняття культурної ідентичності розглядається через аксіологічний, когнітивний та емоційно-чуттєві компоненти. Воно належить до сфери психології і базується на ідеї співвідношення індивідуального і соціального, передбачає створення спільних знань та вірувань, створених в процесі пізнання реальності і притаманних певному колективу, соціальній групі і суспільству в цілому. Поняття національної ідентичності сприяє процесам патримоніалізації та створенню ідеї культурної спадщини в свідомості громадян, частиною етносоціокультурної уяви національної або регіональної спільноти. Формування національно-культурної ідентичності є одним з головних викликів, що стоять перед українським суспільством, яке прагне стати повноцінною нацією. Проблема ідентичності особистості набуває особливого значення в контексті сучасних викликів, пов'язаних з масштабною війною, що відбувається в Україні. У конфлікті між Росією та Україною українські етнокультурні ідентичності набувають нового значення : вони широко використовуються в пропаганді та служать для підвищення морального духу українських воїнів. Вони також сприяють об'єднанню нації перед лицем загроз та втрати суверенітету. Певні лінгвокультурні репрезентації в цьому новому використанні зазнають семантичних і семіотичних трансформацій, які полягають в набутті нових смислів, інтертекстуальних характеристик, нових прочитань.

Ключові слова: лінгвокультурні репрезентації, національна ідентичність, культурема, патрімоналізація, семіотичні трасформації, російсько-українська війна.

Lepetyuk Iryna Hryhorivna Doctor of Philology, Doctor of the University of Montpellier III (France), Associate Professor of the Department of Romance Philology of the Educational and Scientific Institute of Philology of Taras Shevchenko Kyiv National University, Kyiv, tel.: (044) 239-33-43, https//orcid.org/0000-0002-0512-0859

THE ROLE AND EVOLUTION OF UKRAINIAN LINGUISTIC AND CULTURAL REPRESENTATIONS IN THE RUSSIAN-UKRAINIAN WAR.

Abstract. This study proposes to identify the main Ukrainian linguistic and cultural representations in their close connection with the formation of the Ukrainian state and the struggle of Ukrainians for their independence. The objects of our analysis are the symbols of the state (anthem, flag, coat of arms), historical figures, prominent personalities, and elements of cultural traditions. The notion of linguistic and cultural representations is analysed in an inseparable unity with the notions of national identity and culture. It refers to a wide range of symbols and cultural elements of a particular community. The concept of cultural identity is considered through axiological, cognitive, emotional and sensory components. It belongs to the field of psychology and is based on the idea of the relationship between the individual and the social, involves the creation of common knowledge and beliefs created in the process of cognition of reality and inherent in a particular team, social group and society as a whole. The notion of national identity contributes to the processes of patronization and the creation of a common cultural heritage in the minds of citizens, as part of the ethno-sociocultural imagination of a national or regional community. The formation of national and cultural identity is one of the main challenges facing Ukrainian society, which seeks to become a full-fledged nation. The issue of personal identity is of particular importance in the context of the current challenges posed by the large-scale war taking place in Ukraine. In the conflict between Russia and Ukraine, Ukrainian ethno-cultural identities are taking on a new meaning: they are widely used in propaganda and serve to boost the morale of Ukrainian soldiers. They also contribute to uniting the nation in the face of threats and loss of sovereignty. Certain linguistic and cultural representations in this new use undergo semantic and semiotic transformations, which consist in the acquisition of new meanings, intertextual characteristics, and new readings.

Keywords: linguistic and cultural representations, national identity, culturema, patrimonialisation, semiotic transformations, Russian-Ukrainian war.

Постановка проблеми. Лінгвокультурні репрезентації базуються на соціальних репрезентаціях, етнокультурних (зокрема історичних) реаліях і відіграють значну роль у формування національної ідентичності. Національно-культурна ідентичність є однією з визначальних цінностей у розвитку будь-якого суспільства. Слід зазначити, що проблема ідентичності особистості набуває особливого значення в контексті сучасних викликів, пов'язаних з масштабною війною, що відбувається в Україні. Не можна заперечувати нерозривний зв'язок між лінгвокультурними репрезентаціями, національною свідомістю та ідентичністю, що визначають ключові чинники у вихованні молоді, головними з яких є патріотизм, любов до Батьківщини та свого народу, розуміння його історії, культури та спадщини, володіння рідною мовою, міжнаціональна толерантність та моральна стійкість.

Важливо також зазначити, що для України питання ідентичності зумовлене поліетнічним складом населення. За даними Всеукраїнського перепису населення, в Україні проживає понад 130 національностей" [4]. Більше того, українська національна ідентичність все ще перебуває в процесі формування, оскільки незалежна держава Україна існує лише 33 роки. Тому формування національно-культурної ідентичності є одним з головних викликів, що стоять перед українським суспільством, яке прагне стати повноцінною нацією.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Першоджерельним було поняття соціальних репрезентацій, яке було запропоновано лінгвістом Московічі у 1961 році [7]. В подальшому це поняття розширювалося і доповнювалося іншими дослідниками.

Сучасні українські науковці розглядають феномен «національно-культурної ідентичності» як процес інтеграції індивіда в націю, усвідомлення спільнотою чи особою своєї національної приналежності, з усвідомленням важливості національних цінностей (мови, культури, української символіки); відчуття приналежності до українського народу, до нації, прийняття моральних цінностей та культурних надбань, почуттів, поглядів, точок зору, ідей, завдяки яким окрема нація творить свою історію.

Бех І. та Журба К. тлумачать феномен національно-культурної ідентичності як «суб'єктивне відчуття належності до українського народу, здатність до ідентифікації та асиміляції зі своєю нацією, формування національної Я-концепції» [1, С.33].

Желанова В. та Матвієнко О. пропонують поняття культурної ідентичності, яке включає:

"1. Аксіологічний компонент національно-культурної ідентичності, що базується на національній ідеї й містить ціннісне ставлення до культури й традицій українського народу, національної символіки, звичаїв, обрядів, народного фольклору, рідної мови; шанобливе ставлення до етносу й культури різних регіонів України, історичної пам'яті; моральні цінності, що характеризують національно-культурну ідентичність (патріотизм, свобода, любов, відповідальність, гідність, справедливість, національна незалежність).

2. Когнітивний компонент національно-культурної ідентичності, що відбивається в національному інтелекті, який синтезує знання особливостей менталітету та ментальності українського народу; базових цінностей сучасного українського суспільства; знання культури та традицій українського народу; знання етнічних особливостей певних регіонів України; усвідомлення себе як представника певної нації, осмислення особистістю свого місця у житті країни, відповідальність за власні вчинки, що акумулюється в національній Я-концепції; знання щодо побудови ефективної комунікації та взаємодії з іншими представниками української нації, уявлення про їх оцінку; знання української мови,

3. Емоційно-чуттєвий компонент національно- культурної ідентичності, що ґрунтується на почуттях-цінностях – «Я-Українець» – «Ми-Українці», які відбивають переживання особистістю своєї приналежності до нації, почуття національної єдності та солідарності, що яскраво проявились у контексті сучасних драматичних реалій як в процесі бойових дій, так і у волонтерській діяльності, інтуїтивне передчуття перспектив, які будуть відкриватися для громадян України після війни.

4. Праксіологічний компонент національно-культурної ідентичності, що пов'язаний з суб'єктною активністю особистості у практичному впровадженні ідей національно-культурної ідентичності, передбачає досвід національно зорієнтованої діяльності, на засаді ціннісного ставлення до менталітету та ментальності українського народу; досвід діяльності, спрямованої на вивченням культурних надбань та традицій українського народу; готовність прийняти участь у боротьбі нашої країни за свободу та незалежність, діяльність на добробут своєї Батьківщини, ініціація дій щодо її відновлення" [2, С.20]

Поняття, яке також пов'язане з національною та культурною ідентичністю, - це поняття культуреми. Воно стосується широкого кола символів та культурних елементів певної спільноти. До них належать герої або вигадані персонажі, літературні твори, визначні події в історії, сучасні

символи суспільного життя, релігійні тексти, мистецтво, політика, пропаганда тощо. Багато культурних образів залишаються в колективній пам'яті тому, що вони стали так званими архетипами. Як зазначає Марина Жук, "культурема – мовне явище, що випливає з культури, особливо з рефлексії народу над власною культурою. Ще одна спільна риса всіх підходів – символічність. Саме завдяки ній культурема стає основою для фразеологізмів, а також може виконувати інші свої функції. Та, мабуть, найважливішою рисою є її вживаність, тобто частота використання." [3, С.305].

Поняття ідентичності в її зв'язку з культурою найкраще пояснюється в роботах Г. Буайє [5]: це одиниці різноманітної лінгвістичної природи, можливо, семіотично складні/гетерогенні, які є частиною доведеної етносоціокультурної функції: семілінгвістичної парадигми, яка, безумовно, є відкритою, але над якою здійснюється вибірковий ідеологічний/репрезентативний контроль і яка піддається постійному/тривалому тиску ідентичності, що породжує спадщину. Напівмовні ідентичності, як і інші етносоціокультурні знаки, піддаються динаміці символізації [6], що є передумовою патримоніалізації (яка обов'язково передбачає семіотичну фіксацію), У випадку ідентичності можна сказати, що цей процес патримоніалізації призвів до створення незаперечної і стабільної спадщини, а відповідні елементи стали «місцями пам'яті» в розумінні П'єра Нора [8], які стали частиною етносоціокультурної уяви національної або регіональної спільноти. ..

Мета статті. Метою даного дослідження є аналіз українських лінгвокульних репрезентацій в контексті російсько-української війни. Маємо дослідити, яку роль вони відіграють та як еволюціонують їх смислові та семіотичні особливості. Це дослідження покаже, як вони повторно використовуються і яких значень набувають на цьому трагічному етапі нашої історії.

Виклад основного матеріалу. Оскільки ми не в змозі розглянути всі культуреми нашого народу, ми обрали для нашого аналізу ті, які здаються нам найбільш важливими і значущими для українців: прапор, вишитий рушник і сорочка, калина, козаки, Тарас Шевченко - український пророк і, нарешті, Батьківщина-мати.

1. Прапор.

28 січня 1992 року Верховна Рада України затвердила синьо-жовтий стяг як державний прапор України. Але задовго до цієї дати відбулася ще одна знаменна подія: 24 серпня 1991 року, коли Верховна Рада мала ухвалити рішення про незалежність України, перед голосуванням до зали засідань в урочистій обстановці увійшла група депутатів із синьо-жовтим

українським прапором. Це був несподіваний, незапланований, імпровізований акт, який викликав ентузіазм депутатів і зміцнив їхнє бажання проголосувати за незалежну державу. На згадку про цю подію на стіні нашого парламенту з'явилася фреска (Зображення 1).



Зображення 1

З часу проголошення незалежності відбулося два святкування: День прапора (23 серпня) та День Соборності України, де існує прекрасна традиція створювати живий ланцюг з людей, які тримають дуже довгі прапори. У 2024 році найдовший прапор був виготовлений у Львові з підписами дітей, солдатів та пересічних громадян (Зображення 2). Таким чином, за період незалежності України роль прапора посилилася.



Зображення 2

Під час війни ця практика набула ще більшого значення. З перших днів люди діставали прапори і вивішували їх на балконах і вікнах. Ще кілька особистих спостережень: люди часто кладуть у свої автомобілі маленькі синьо-жовті талісмани на щастя. Один таксист розповів мені, що такий талісман йому дала маленька дівчинка-інвалід перед тим, як поїхати

на фронт. Зі сльозами на очах він розповів мені, що ця маленька річ врятувала йому життя, коли всі його товариші загинули під час бою. Він був єдиним, хто вижив.

Нарешті, найсумніша функція прапорів - бути встановленими на могилах воїнів, які віддали своє життя за свою країну, як доказ їхньої вічної слави. В інших випадках пам'ятники на могилах прикрашали ще одним невід'ємним предметом в житті українців у найважливіші моменти їхнього життя - народження, одруження і, нарешті, похорон - і це була вишита серветка. Як і вишиванка, вона є невід'ємною частиною нашої культури та традицій.

2. Вишитий рушник і вишиванка.

За часів Незалежності вишиванка набула особливого значення. У другий четвер травня проводиться День вишиванки, коли люди одягають це національне вбрання. Існує також традиція свята «Перше вересня», коли діти приходять на цю урочисту подію у вишиванках.

Ще один цікавий феномен: узори вишиванок, які мають дуже символічний характер, починають жити власним життям. Вони теж стають знаком українськості. Показовий приклад: Київська пекарня «Волконський», який позиціонувала себе як суто французьку пекарня, виробляючи хліб за французькими рецептами та з французьких продуктів, на знак солідарності з Україною перейшла на українські харчові продукти, а на своїх пакетах зображує український орнамент.

Багато орнаментів на рушниках та вишиванках часто включали традиційну українську рослину - калину.

3. Калина (калина).

Неможливо уявити собі сільське подвір'я в Україні без куща калини.

В українській національній символіці калина уособлює красу і грацію, жіночність, добробут і процвітання родини. Можливо, звідси походять популярні епітети та порівняння: «дівчина, як калина в лузі»; «гарна, як калина»; «дівчина росте, як калина в цвіту». Це також має глибоке значення. Це наш духовний світ, наша спадщина, що втілює духовну ностальгію за рідною землею, нашими традиціями, Україною.

Плід калини став символом мужності тих, хто віддав своє життя у боротьбі за Україну. Таким чином, калина символізує мужність у боротьбі за незалежність Батьківщини, за свободу і людську гідність.

Для багатьох поколінь українців калина стала символом України. Саме тому в перші дні російської агресії пісня «Калина» стала гімном опору та єдності у боротьбі з ворогом.

На початку війни її виконав український співак Андрій Хвильнюк за участі відомого гурту Pink Floyd, завдяки чому вона стала відомою на весь світ. На честь цієї події в Україні було випущено колекційну монету номіналом 5 гривень, на лицьовій стороні якої зображено строфу з цієї пісні, що є однією з її головних ідей: "А ми тую червону калину підіймемо" (Зображення 3).



Зображення 3

На цьому зображенні ми бачимо українського воїна, бійця УПА - підпільної армії, яка боролася проти радянської влади в західних регіонах країни в 40-х і 50-х роках - і символічну фігуру української історії - козака.

4. Козаки.

Українське козацтво - це славні сторінки нашої героїчної історії. Вони є втіленням сили, розуму, мужності та героїзму. Вони є носіями української культури та духовності. Вони завжди боронили нашу землю і захищали інтереси нашого народу.

Козаки залишилися в нашій свідомості як значна частина нашої історії і як уособлення найкращих якостей нашого народу. Цікавим історичним фактом є те, що у 1798 році Іван Котляревський, український письменник, який вважається засновником української літературної мови, переписав «Енеїду» Вергілія, уявивши її як пригоди козаків і зобразивши головного героя Енея українським козаком (Зображення 4,5).



Зображення 4



Зображення 5

У радянський період було дозволено лише фольклорну сторону славного минулого козаків. У цей період талановиті творці змогли обійти цензуру і створити мультфільм з козацькими персонажами (Зображення 6).



Зображення 6

А під час війни з Росією герої відомого мультфільму перетворилися на захисників України (Зображення 7).



Зображення 7

У венах сьогоднішніх воїнів тече кров їхніх славетних предків, з якими вони відчувають себе близькими. Про це свідчить фотографія на світшоті молодого хлопця і цей плакат (Зображення 8,9).



Зображення 8



Зображення 8,9

5. Тарас Шевченко - український пророк.

На футболці є напис : "Борітеся – поборете". Ця фраза належить знаковій постаті в нашій культурі - відомому поету Тарасу Григоровичу Шевченку.

Тарас Шевченко - геніальний український поет, художник, письменник, драматург, політичний і громадський діяч. Він є творцем ідентичності українського народу та символічною постаттю в національній пам'яті України. Він є генієм і пророком для українців. Творчість і життя Шевченка стали символом боротьби України за власну волю і незалежність.

З перших днів вторгнення Шевченко з'явився на плакатах, створених українським художником Юрієм Журавлем та поширюваних в інтернеті (Зображення 10, 11). Тим більше, що 9 і 10 березня, дати народження і смерті поета, які завжди відзначалися українцями, збіглися у 2022 році з найважчими днями, коли нападники були дуже близько до Києва.



Зображення 10



Зображення 11

Строфами з цих творів:"Борітеся - поборете. Нам Бог помагає" – Тарас Григорович постає справжнім захисником України, викликає в лавах воїнів дух перемоги та патріотизму.

У цей період війни Шевченко не лише піднімав бойовий дух українців, але й лякав росіян, які руйнували і розстрілювали пам'ятники Шевченку на окупованих територіях (Зображення 12).



Зображення 12

На цьому фото - пам'ятник Шевченку зі слідами від куль у маленькому українському селі на Київщині - Бородянці.

Отже, для українців Тарас Шевченко - більше, ніж поет. Він - їхній пророк, видатна історична постать, яка завжди виражала прагнення нашої нації та захищала її інтереси. Одним з найвідоміших його творів є поема «Катерина», яка розповідає про долю молодої українки, яка довірилася російському офіцеру, закохалася в нього, виявилася вагітною і покинутою. Для українців цей образ став уособленням України, яка також була скривджена і зґвалтована росіянами. Шевченко також створив картину, на якій зобразив свою Катерину (Зображення 13). Це зображення, поставлене в контексті війни, стало першою обкладинкою історичного журналу, датованого 2022 роком (Зображення 14).



Зображення 13



Зображення 14

Ми можемо розглядати його як своєрідний палімпсест, прояв інтертекстуальності, де до відомої історії, написаної Шевченком, додається нещодавна історія вторгнення росіян в Україну, щоб загарбати, підкорити і згвалтувати її, як вони зробили це з Катериною два століття тому. Таким чином, ми маємо нове прочитання цього образу.

На наступному фото ми також можемо побачити семіотичну та символічну роль пам'ятника Шевченку, де він, як жива людина, страждає разом зі своїм народом перед лицем горя, заподіяного війною (Зображення 15).



Зображення 15

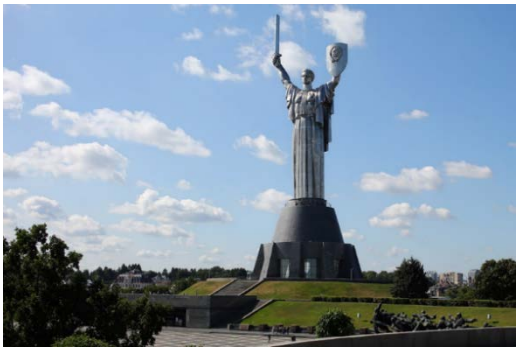
6. Батьківщина-мати.

Ще однією невід'ємною частиною української ментальності є ідея Батьківщини-мати. За радянських часів у свідомості громадян склався образ суворої жінки, жінки-воїна, часто з мечем у руці, яка закликає їх захищати свою країну. Ці образи можна знайти на плакаті часів Другої світової війни (Зображення 16), а також у пам'ятниках скульптора Вучетича, встановлених у Волгограді та Києві (Зображення 17, 18).



Зображення 16


Зображення17


Зображення 18

Останню ніколи не любили кияни. Його неофіційно називали "Залізною жінкою" і навіть не вважали арт-об'єктом. Але на початку війни з цим пам'ятником відбулася цікава семіотична трансформація: його почали сприймати не як частину радянського минулого, а як частину київського ландшафту, частину української столиці, яку потрібно захищати. Наприклад, напис Home (Дім), що супроводжує зображення цього монумента на футболці юнака (Зображення 19).


Зображення 19


Зображення 20


Зображення 21

Під час війни радянський герб було замінено на цьому пам'ятнику на український (Тризуб), а також вечірньою підсвіткою додано кольори

національного прапора, щоб цей пам'ятник став уособленням української ідеї (Зображення 20, 21).

Слід також зазначити, що образ Батьківщини-мати в української свідомості найкраще представляє пам'ятник, встановлений на київському Майдані після здобуття незалежності (Зображення 22). Це жінка в національному вбранні, доброзичлива, яка нікому не загрожує, а навпаки, тримає в руках виноградну гілку як символ процвітання і мирного життя.



Зображення 22

Витоки цього сягають ще козацької доби, коли жінка залишалася вдома, поки чоловік йшов на війну. І саме вона виконувала хатню роботу, виховувала дітей та доглядала за домом. Тож у перші дні війни українські жінки розділили долю своїх чоловіків, допомагаючи їм, зголосившись готувати їжу для солдатів та збирати гроші на найнеобхідніше на фронті. А ще слід зазначити, що на відміну від Росії, в Україні більш вживаним є слово Берегиня (Берегиня), що означає - жінка, яка оберігає і захищає.

Висновки. Отже, підсумовуючи, можна зазначити, що українські лінгво-культурні репрезентації відіграють значну роль в створенні єдності українського народу, духу патріотизму та віри у перемогу. Під час російсько-української війни не тільки зростає їх роль, але й відбувається певна їх трансформація: вони набувають нових смислів та семіотично еволюціонують.

Література:

1. Бех І. Д., Журба К. О., « Концепція формування у підлітків національно-культурної ідентичності в загальноосвітніх навчальних закладах » //Гірська школа українських Карпат №16, С.24–33. 2017

2. Желанова В.В, Матвієнко О.В, «Національно-культурна ідентичність особистості : сутність та структура ». //Загальна педагогіка та історія педагогіки №49; Том 1, С.17-20, 2022

3. Жук М, « Поняття культурема в контексті сучасних лінгвокультурологічних досліджень » // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Розділ V. Етнолінгвістика. Лінгвокультурологія. Крос-культурна комунікація. Взаємодія мов №4, С.302-305, 2015

4. Степико М. Т., Українська ідентичність : феномен і засади формування, Київ: НІСД. 2011.

5. Boyer H, « L'ère de la patrimonialisation ? Les identitèmes : construction et célébration ». //Etudes Interdisciplinaires en Sciences humaines №5, P.127-143, 2018.

6. Boyer H., « Stéréotype, emblème, mythe. Sémiotisation médiatique et figement représentationnel » // Mots. Les langages du politique № 88, P.99-113. 2008,

7. Moscovici, S., La psychanalyse, son image, son public. Paris: PUF, 1961.

8. Nora P. (dir.) Les lieux de mémoire, Paris: Gallimard. 1997

9. References:

10. Beh I. D., Zhurba K.O. « The concept of formation of national and cultural identity among teenagers in general educational institutions », in Mountain School of the Ukrainian Carpathians #16, P. 24–33, 2017 [in Ukrainian].

11. Jelanova V.V., Matvienko O.V, « A personality's national and cultural identity : essence and structure », in General pedagogy and history of pedagogy 49, Volume 1, P.17-20., 2022.

12. Zhuk M., « The concept of cultureme in the context of modern lingvo-cultorology research », in Scientific Bulletin of Lesya Ukrainka East European National University. Chapter V. Ethnolinguistics. Linguistic culture. Cross-cultural communication. Interaction of languages 4, P. 302-305, 2015

13. Stepyko M. T., Ukrainian identity : phenomen and principles of formation, Kyiv: NISD, 2011.

14. Boyer H, « L'ère de la patrimonialisation ? Les identitèmes : construction et célébration ». //Etudes Interdisciplinaires en Sciences humaines №5, P.127-143, 2018.

15. Boyer H., « Stéréotype, emblème, mythe. Sémiotisation médiatique et figement représentationnel » // Mots. Les langages du politique № 88, P.99-113. 2008,

16. Moscovici, S., La psychanalyse, son image, son public. Paris: PUF, 1961.

17. Nora P. (dir.) Les lieux de mémoire, Paris: Gallimard. 1997

References:

1. Beh , I. D., Zhurba , K. O. (2017). Koncepcija formuvannja u pidlitkiv nacional'no-kul'turnoï identichnosti v zagal'noosvitnih navchal'nih zakladah [The concept of the formation of national-cultural identity in adolescents in general educational institutions]. Girs'ka shkola ukraïns'kih Karpat - Mountain School of the Ukrainian Carpathians , 16, 24–33 [in Ukrainian].

2. Zhelanova, V.V, Matvienko, O.V, (2022). Nacional'no-kul'turna identichnist' osobistosti : sutnist' ta struktura [National-cultural identity of the individual]. Zagal'na pedagogika ta istorija pedagogiki - General Pedagogy and History of Pedagogy, 49, 1, 17-20 [in Ukrainian].

3. Zhuk , M. (2015). Ponjattja kul'turema v konteksti suchasnih lingvokul'turologichnih doslidzhen' [The concept of culturome in the context of modern linguo-cultural research]. Naukovij visnik Shidnoєvropejs'kogo nacional'nogo universitetu imeni Lesi Ukraïnki - Scientific Bulletin of the Lesya Ukrainka East European National University, 4, 302-305 [in Ukrainian].

4. Stepiko , M. T. (2011). Ukraïns'ka identichnist' : fenomen i zasadi formuvannja [Ukrainian identity: phenomenon and principles of formation]. Kiïv: NISD [in Ukrainian].

5. Boyer, H. (2018). L'ère de la patrimonialisation ? Les identitèmes : construction et célébration. Etudes Interdisciplinaires en Sciences humaines, 5, 127-143 [in English].

6. Boyer, H. (2008). Stéréotype, emblème, mythe. Sémiotisation médiatique et figement représentationnel . Mots. Les langages du politique, 88, 99-113

7. Moscovici, S. (1961). La psychanalyse, son image, son public. Paris: PUF

8. Nora, P. (dir.) (1997). Les lieux de mémoire, Paris: Gallimard.

9. Beh , I. D., Zhurba , K.O. (2017). The concept of formation of national and cultural identity among teenagers in general educational institutions. In Mountain School of the Ukrainian Carpathians , 16, 24–33 [in Ukrainian].

10. Jelanova, V.V., Matvienko, O.V, (2022). A personality's national and cultural identity : essence and structure. In General pedagogy and history of pedagogy , 49, 1, 17-20 [in English].

11. Zhuk , M. (2015). The concept of cultureme in the context of modern lingvo-cultorology research. Scientific Bulletin of Lesya Ukrainka East European National University. Chapter V. Ethnolinguistics. Linguistic culture. Cross-cultural communication. Interaction of languages , 4, 302-305 [in English].

12. Stepyko, M. T. (2011). Ukrainian identity : phenomen and principles of formation, Kyiv: NISD [in English].

13. Boyer , H. (2018). L’ère de la patrimonialisation ? Les identitèmes : construction et célébration . Etudes Interdisciplinaires en Sciences humaines, 5, 127-143 [in English].

14. Boyer , H. (2008). Stéréotype, emblème, mythe. Sémiotisation médiatique et figement représentationnel . Mots. Les langages du politique, 88, 99-113 [in English].

15. Moscovici, S. (1961). La psychanalyse, son image, son public. Paris: PUF [in English].

16. Nora , P. (dir.) (1997). Les lieux de mémoire, Paris: Gallimard [in English].

УДК 378

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-548-557

Литвиненко Віктор Юрійович старший викладач кафедри теорії та практики іноземних мов, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, тел.: (098) 445-54-45, https://orcid.org/0000-0001-6777-165X

ВПЛИВ ДУАЛЬНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ, ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА ЯКІСТЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ З ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Анотація. У статті розглядається актуальне питання вдосконалення якості фахової підготовки майбутніх філологів з французької мови в умовах трансформації освітнього процесу в Україні. Особлива увага приділяється впровадженню дуальної форми навчання, використанню сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та інструментів штучного інтелекту (ШІ) у процесі формування мовних та міжкультурних компе-тентностей.

Дуальна форма навчання, яка активно впроваджується у провідних європейських системах освіти, доводить свою ефективність і в українському контексті. Її реалізація у підготовці філологів з французької мови сприяє підвищенню мотивації студентів, розвитку навичок професійного самоствердження, комунікативної компетентності, а також адаптивності до вимог сучасного ринку праці. Співпраця з франкомовними установами, культурними центрами, дипломатичними представництвами та освітніми проєктами дозволяє студентам безпосередньо зануритися у професійне середовище ще в процесі навчання, що позитивно впливає на рівень володіння мовою, міжкультурну обізнаність та впевненість у застосуванні мовних навичок у практичних ситуаціях.

Окремо аналізується потенціал ІКТ та ШІ як інструментів персоналізованого навчання, адаптації освітнього контенту до індивідуальних потреб студентів, а також автоматизації процесів оцінювання та зворотного зв'язку. Застосування таких платформ, як інтерактивні онлайн-курси, мобільні додатки для вивчення мови, віртуальні симуляції та чат-боти, значно розширює можливості для самостійної роботи студентів і забезпечує безперервність навчання у гібридному або дистанційному форматі.

У статті також розглядається взаємодія дуального навчання з ІКТ і ШІ, зокрема, як цифрові платформи підтримують гнучкість графіка нав-

чання, дають можливість оперативного контролю та оцінювання знань, сприяють кращій комунікації між студентами, викладачами й роботодавцями. Такий підхід дозволяє формувати індивідуальні освітні траєкторії, що враховують темп, стиль і потреби кожного студента.

Інтеграція дуального підходу з інноваційними цифровими технологіями створює нову якість філологічної освіти, що відповідає сучасним європейським стандартам. Запропоновано шляхи оптимізації освітніх програм та методичних підходів до підготовки майбутніх викладачів і перекладачів французької мови в умовах цифровізації освіти.

Ключові слова: дуальне навчання, філологічна освіта, французька мова, професійна підготовка, інформаційно-комунікаційні технології, штучний інтелект, вища освіта України, ринок праці, міжкультурна компетентність.

Lytvynenko Victor Yuriyovych Senior lecturer, department of theory and practice of foreign languages, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, tel.: (098) 445-54-45, https://orcid.org/0000-0001-6777-165X

THE INFLUENCE OF THE DUAL FORM OF TRAINING, INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE ON THE QUALITY OF TRAINING OF FUTURE PHILOLOGISTS IN FRENCH LANGUAGE IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE

Abstract. The article considers the urgent issue of improving the quality of professional training of future philologists in the French language in the context of the transformation of the educational process in Ukraine. Particular attention is paid to the implementation of the dual form of education, the use of modern information and communication technologies (ICT) and artificial intelligence (AI) tools in the process of forming linguistic and intercultural competencies.

The dual form of education, which is actively implemented in leading European education systems, proves its effectiveness in the Ukrainian context. Its implementation in the training of philologists in the French language contributes to increasing student motivation, developing professional self-affirmation skills, communicative competence, as well as adaptability to the requirements of the modern labor market. Cooperation with French-speaking institutions, cultural centers, diplomatic missions and educational projects allows students to directly immerse themselves in the professional environment during their studies, which has a positive impact on the level of language proficiency,

intercultural awareness and confidence in applying language skills in practical situations.

The potential of ICT and AI as tools for personalized learning, adapting educational content to the individual needs of students, as well as automating assessment and feedback processes is separately analyzed. The use of platforms such as interactive online courses, mobile applications for language learning, virtual simulations and chat-bots significantly expands the possibilities for independent work of students and ensures the continuity of learning in a hybrid or distance format.

The article also examines the interaction of dual learning with ICT and AI, in particular, how digital platforms support the flexibility of the study schedule, enable operational control and assessment of knowledge, and contribute to better communication between students, teachers and employers. This approach allows for the formation of individual educational trajectories that take into account the pace, style and needs of each student.

The integration of the dual approach with innovative digital technologies creates a new quality of philological education that meets modern European standards. Ways of optimizing educational programs and methodological approaches to the training of future teachers and translators of the French language in the context of digitalization of education are proposed.

Keywords: dual education, philological education, French language, professional training, information and communication technologies, artificial intelligence, higher education in Ukraine, labor market, intercultural competence.

Постановка проблеми. Сучасна освіта в Україні стикається з викликами, спричиненими швидким розвитком технологій, глобалізацією та змінами на ринку праці. Підготовка філологів з французької мови вимагає не лише глибоких знань мови, літератури та культури, але й практичних навичок, які відповідають вимогам сучасних роботодавців. Дуальна форма навчання, яка поєднує теоретичну підготовку в закладах освіти з практикою на робочих місцях, разом із використанням ІКТ та ШІ, відкриває нові можливості для підвищення якості освіти. Ці інструменти дозволяють адаптувати навчальний процес до потреб студентів і ринку праці, сприяючи формуванню конкурентоспроможних фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дуальна освіта (від лат. *dualis* — подвійний) передбачає поєднання теоретичного навчання в закладі освіти з практичною підготовкою на робочих місцях. В Україні дуальна форма навчання активно впроваджується з 2015 року, зокрема через пілотні проєкти Міністерства освіти і науки. Основна мета — подолати розрив між теорією та практикою, підвищивши якість підготовки фахівців [1].

Для філологів з французької мови дуальна освіта може включати стажування в освітніх закладах, перекладацьких бюро, культурних центрах чи міжнародних організаціях, таких як Альянс Франсез. Це дозволяє студентам:

- Застосовувати теоретичні знання у реальних професійних ситуаціях;
- Розвивати навички усного та письмового перекладу, викладання та міжкультурної комунікації;
- Ознайомитися з сучасними вимогами роботодавців.

Дослідження показують, що випускники дуальних програм мають високий рівень працевлаштування (до 97%) та кращу професійну підготовку (підвищення якості на 12–17%). Для філологів це означає можливість швидше адаптуватися до професійної діяльності, наприклад, у викладанні французької мови чи перекладі [2].

Проте впровадження дуальної форми навчання в Україні стикається з певними викликами, такими як карантинні обмеження, воєнні дії та зменшення контингенту студентів.

ІКТ стали невід'ємною частиною сучасного освітнього процесу, особливо у підготовці філологів. Використання цифрових платформ, мультимедійних засобів та онлайн-ресурсів сприяє розвитку мовних навичок, підвищенню мотивації студентів та забезпеченню доступу до автентичних матеріалів.

Створення інноваційного середовища в закладах вищої освіти (ЗВО) має важливе значення для модернізації підготовки майбутніх філологів і формування стійкої готовності до майбутньої успішної професійної діяльності в умовах інформаційного суспільства. Впровадження сучасних ІКТ, що являється орієнтиром розвитку сучасної системи вищої освіти в Україні, активно формує принципово нову парадигму освіти й виховання, а також сприяє підвищенню рівня методичного супроводу освітнього процесу, забезпечує доступність освітнього середовища та його ефективність

Теоретичні й практичні аспекти використання ІКТ в освітньому процесі розглядали Ю. Атаманчук, О. Галицька, М. Лозицька, Я. Гончаренко, В. Горбачук, О. Кравчина,Л. Мельник, О. Зарічна, Ю. Колядич, О. Стойка. Зокрема питання ІКТ - орієнтованої освіти висвітлювали Я. Гончаренко, В. Горбачук, О. Кравчина, М.Сабер, С. Захея, Н. Малік, Н. Мунір. У публікаціях деяких науковців О. Кучерук, С. Караман, О. Караман, Н. Віннікова, О. Галицька, М. Лозицька, Т. Гурова, С.Мартос, С. Климович, Л. Мельник, О. Зарічна, Ю. Колядич, А. Берестова, Н.Філяніна, Т. Суханова, Н. Лисенко, Т. Денищич, Л. Островська розглянуто використання ІКТ для формування фахових компетентностей у майбутніх філологів [3].

ШІ відкриває нові можливості у вивченні іноземних мов, зокрема французької. Застосування чат-ботів, адаптивних платформ та голосових помічників дозволяє персоналізувати навчання, забезпечити миттєвий зворотний зв'язок та створити інтерактивне середовище для практики мовлення.

У статті досліджується трансформація вивчення іноземних мов, а саме вплив інструментів ШІ на розвиток мовленнєвих навичок студентів ЗВО, а також підкреслюється, що ШІ може збагатити процес вивчення іноземної мови, передбачаючи адаптивність, персоналізованість та інтерактивність навчання.

Метою статті є аналіз впливу цих трьох компонентів на підготовку філологів з французької мови та визначення перспектив їх інтеграції в освітній процес.

Виклад основного матеріалу. Дуальна освіта є інтеграційною формою навчання, яка поєднує академічну підготовку у ЗВО з практичним навчанням на підприємствах. Вона ґрунтується на тісній взаємодії між освітніми установами та роботодавцями, що дозволяє студентам отримувати теоретичні знання та одночасно застосовувати їх на практиці в реальних умовах виробництва. Основні принципи дуальної освіти включають кооперацію між освітніми та виробничими секторами, інтеграцію теоретичного та практичного навчання, а також спрямованість на потреби ринку праці. Дуальна освіта передбачає активну участь підприємств у розробці навчальних програм, забезпечення студентів місцями для проходження практики та наставництва. Вона базується на постійному зворотному зв’язку між навчальними закладами та підприємствами, що дозволяє своєчасно коригувати навчальні плани відповідно до змін у технологіях та вимогах ринку праці. Характерними рисами дуальної освіти є системність, гнучкість, практична спрямованість та орієнтація на інновації. Дуальна освіта забезпечує студентам можливість отримувати практичні навички та професійний досвід безпосередньо в умовах реального виробництва (діяльності організацій), що підвищує їх конкурентоспроможність на ринку праці. Вона також сприяє розвитку у студентів таких важливих якостей, як самостійність, відповідальність, здатність до прийняття рішень та роботи в команді. Для ЗВО дуальна освіта є ефективним засобом підвищення якості освіти та відповідності її сучасним вимогам. Вона дозволяє залучати до освітнього процесу висококваліфікованих фахівців з підприємств (установ, організацій), використовувати сучасне обладнання та технології, а також забезпечувати студентів актуальними знаннями та навичками.

Переваги дуальної освіти стосуються як студентів, так і навчальних закладів та підприємств. Студенти отримують практичний досвід та

професійні навички, що підвищує їх конкурентоспроможність на ринку праці, а також розвивають важливі якості, такі як самостійність та відповідальність. Навчальні заклади мають можливість залучати висококваліфікованих фахівців, використовувати сучасне обладнання та забезпечувати актуальні знання та навички. Підприємства отримують підготовлених кадрів, що зменшує витрати на їх адаптацію та підвищує ефективність виробництва.

Недоліки дуальної освіти включають необхідність високого рівня координації між навчальними закладами та підприємствами, можливі додаткові фінансові витрати на організацію практичного навчання, необхідність відповідності нормативним вимогам та стандартам, а також потребу у постійній адаптації навчальних програм до змін у технологіях та вимогах ринку праці [4].

Інноваційні підходи до навчання іноземної мови з використанням штучного інтелекту роблять навчання більш доступним, ефективним і захоплюючим, відкриваючи нові можливості для розвитку мовленнєвих навичок. Будучи на перетині технології та освіти, інновації з ШІ в галузі вивчення іноземних мов допомагають подолати мовні бар'єри та спілкуватися з усім світом. Використання інструментів ШІ може мати значний позитивний вплив на розвиток мовленнєвих навичок студентів при вивченні іноземної мови. Використання інструментів ШІ має великий спектр переваг, а саме: персоналізація навчання (може адаптувати навчальний процес до індивідуальних потреб та темпу навчання кожного студента), підвищення мотивації, покращення навичок вимови, розширення словникового запасу за допомогою інтерактивних вправ та ігор, покращення навичок аудіювання тощо. Незважаючи на свої переваги, інструменти ШІ мають і недоліки, серед яких: відсутність людської взаємодії, вартість, складність використання тощо. Дослідження також показало, що існує широкий спектр інструментів ШІ, які можна використовувати для розвитку мовленнєвих навичок студентів. Наведемо приклади деяких найпоширеніших інструментів. Програми для розпізнавання мовлення, що дозволяють студентам практикувати свою вимову та отримувати негайний зворотний зв'язок. Тренажери вимови, що допомагають студентам покращити свою вимову та інтонацію, пропонуючи їм цільові вправи. Інструменти перекладу, що дозволяють студентам перекладати текст або мову в режимі реального часу, що може бути корисним для розмовної практики. Інструменти синтезу мовлення, що дозволяють студентам слухати текст, який вони читають, що може бути корисним для розвитку їхніх навичок аудіювання та розуміння на слух. Інтерактивні навчальні платформи, що забезпечують студентам персоналі-

зований досвід навчання, пропонуючи їм відповідні матеріали та завдання. У ЗВО розвиток мовленнєвих навичок є вирішальним аспектом у підготовці студентів до майбутньої професійної діяльності. Для того, щоб усунути обмеження існуючих інструментів ШІ у мовній освіті, варто використовувати комплексні рекомендації для покращення мовленнєвих навичок студентів.

На думку, Андрощук А.Г та Малюги О.С. штучний інтелект, безперечно, трансформує вищу освіту, але не зможе повністю замінити собою викладача, наставника, наукового керівника тощо, адже навчальний процес багатогранний і не обмежується лише розв'язанням поставлених завдань. Людська взаємодія в освіті незамінна і має безліч соціальних задач. Це, перш за все, адаптація до нового навчального середовища, становлення та розвиток емоційного інтелекту, виховна функція, мотивація, контроль, покарання та заохочення, диференціація навчання та індивідуальний підхід. Освітній процес має на меті формування гармонійної, всебічно розвиненої особистості з чіткими переконаннями та цінностями, а не просто набір певних знань, умінь та навичок для виконання завдань [5].

Для досягнення мети Концепції у сфері вищої освіти слід забезпечити виконання таких завдань:

- створення спеціалізованих освітніх програм штучного інтелекту в межах галузі "Інформаційні технології", включення питань штучного інтелекту до інших освітніх програм з різних спеціальностей, створення міждисциплінарних, у тому числі спільних, магістерських і докторських програм;

- залучення спеціалістів ІТ-індустрії та інших галузей до формування кваліфікаційних вимог для фахівців із штучного інтелекту, розроблення і виконання освітніх програм, атестації здобувачів вищої освіти;

- інтеграція провідних он-лайн курсів за тематикою штучного інтелекту до освітніх програм;

- організація та забезпечення проходження стажування для викладачів ІТ-напрямів в ІТ-компаніях, ІТ-підрозділах підприємств та установ, а також громадських організаціях, що розробляють та застосовують технології штучного інтелекту;

- налагодження міжнародної співпраці та програм подвійних і спільних дипломів у галузі штучного інтелекту, у тому числі із закордонними партнерами;

Для досягнення мети Концепції у сфері науки слід забезпечити виконання таких завдань:

- сприяння залученню грантового фінансування наукової діяльності у галузі штучного інтелекту з метою стимулювання переходу українських

науковців до ефективних моделей, стандартів та форматів співпраці, зокрема через Національний фонд досліджень;

- стимулювання наукових досліджень у галузі штучного інтелекту шляхом часткової компенсації витрат наукових працівників на участь у міжнародних конференціях із переліку конференцій Core A/A*;

- підтримка/стимулювання наукової співпраці з міжнародними дослідницькими центрами та організація заходів з обміну професійним досвідом;

- сприяння застосуванню технологій штучного інтелекту за напрямами науки, а також міждисциплінарні дослідження на перетині галузі штучного інтелекту та інших галузей науки [6].

Ю. Атаманчук у своїх дослідженнях також стверджує, що перевагою штучного інтелекту в освіті є також:

1) застосування «розумного кампусу», який відповідає на будь-які запитання студентів, що пов'язані з їхнім навчанням і життям: як знайти лекційну аудиторію, зареєструватися на обраний курс, одержати завдання, зв'язатися з викладачем та ін.;

2) онлайн-репозиторій досліджень, який дозволяє ділитися, публікувати та архівувати дані дослідника. Це водночас платформа для керування даними дослідника та установи, і ефективна глобальна стратегія архівування та обміну даними;

3) окрім того, штучний інтелект допомагає усунути проблему списування, аналізуючи зображення з відеокамер і активність користувачів у браузері [7, с. 761-769].

Поява передових технологій та соціальної цифровізації сприяє пошуку та впровадженню новітніх форм і методів навчання, а також вимагає розвитку та вдосконалення цифрових навичок. Основні навчальні технології, які забезпечують цифрове навчання, включають:дистанційне навчання, мобільні та гібридні технології, технологію «перевернутого класу» тощо. Цифрова освіта стала однією з основних напрямків трансформації системи навчання і має на меті використання цифрових технологій в освітньому процесі. Найбільш розповсюдженим є застосування цифрових освітніх ресурсів (ЦОР), які набувають популярності в різних галузях знань,«забезпечення набуття знань/умінь з їх перевіркою під час або в кінці курсу у формі тесту або виконання певного виду завдання». Цифрові освітні ресурси – всі види інформаційних ресурсів (тексти, графіка, мультимедіа), які користувач може завантажити на локальний комп'ютер, інтернет-портал, віртуальні чи хмарні сховища для використання в освітніх цілях, з дотриманням відповідних прав. У науковій літературі цифрові освітні ресурси розглядаються як необхідні ресурси для організації

навчального процесу та представлені в цифровому вигляді, а саме: фото, відео, рольові ігри, картки, об'єкти віртуальної реальності та картографічні матеріали, звукозаписи, текстові матеріали та інші навчальні матеріали, підібрані відповідно до змісту конкретного підручника. До цього списку ми можемо додати освітні платформи, онлай-уроки, симулятори, навчальні програми та відеолекції. Отже, термін «цифрові технології» відноситься до широкого спектру електроніки, програмного забезпечення та електронних ресурсів, включаючи великий вибір новітніх засобів навчання (інформаційні, навчальні, симуляційні), а також електронні інструменти (комп'ютерні програми і додатки, пристрої і системи). Він означає оснащення потенційних користувачів гаджетами і системами для освітніх і особистих цілей, розвиток відповідного набору навичок і компетенцій для створення і споживання інформації, розуміння механізмів і особливостей їх функціонування [8].

Необхідно зазначити, що більшість викладачів навчає студентів із застосуванням засобів, створених автором відповідно до потреб конкретної навчальної програми з урахуванням їх вікових особливостей.

Висновки. Впровадження дуальної освіти для гуманітарних спеціальностей, зокрема філології, ускладнене через недостатню кількість партнерських організацій, готових співпрацювати з університетами, та брак чіткої нормативної бази. Інтеграція дуальної форми навчання, ІКТ та ШІ у підготовку філологів з французької мови в Україні сприяє підвищенню якості освіти, розвитку професійних компетентностей та адаптації до сучасних вимог ринку праці. Проте для ефективного впровадження цих інновацій необхідно подолати існуючі виклики та забезпечити належну підготовку викладачів і студентів до роботи в нових умовах.

Дане дослідження не охоплює всіх особливостей цифрової трансформації, ролі штучного інтелекту та дуальної форми навчання загалом.

Подальшого вивчення потребують і питання проблеми цифровізації освіти, дуального навчання в ЗВО та вплив штучного інтелекту на здобуття освіти здобувачами, зокрема, у галузі філології.

***Література*:**

1. Дуальна освіта. https://mon.gov.ua/osvita-2/profesiyno-tekhnichna-osvita/reforma-profesiynoi-osviti/derzhavno-privatne-partnerstvo-ta-dualna-osvita/dualna-osvita

2. Альянс Франсез. https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D0%BB%D1%8C%D1%8F%D0%BD%D1%81_%D0%A4%D1%80%D0%B0%D0%BD%D1%81%D0%B5%D0%B7

3. Сіваченко, І. В., Безцінна, Ж. П., & Стахмич, Ю. С. (2023). ІКТ-орієнтована освіта майбутніх філологів у ЗВО України в кризовий час. *Академічні візії,* (20). https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/426

4. Воронкова, А. А., Цой, М. П., & Галицька-Дідух, Т. В. (2024). Аналіз ефективності дуальної освіти в контексті української вищої освіти. https://doi.org/10.5281/zenodo.13167454

5. Жукевич Ірина, Спірічева Ольга. Трансформація вивчення мов: штучний інтелект як інструмент розвитку мовленнєвих навичок студентів. *International Science Journal of Education & Linguistics.* Vol. 3, №. 3, 2024, pp. 45-55. doi: 10.46299/j.isjel.20240303.06. https://ela.kpi.ua/server/api/core/bitstreams/5925d55d-e4db-404a-9ac2-057e6e6f7ef6/content

6. Концепція розвитку штучного інтелекту в Україні затверджена Розпорядженням КМУ від 02.12.2020 р. № 1556-р (із змінами, внесеними згідно з Розпорядженням КМУ № 1787-р від 29.12.2021 р.) (дата звернення 28.01.2025) https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text

7. Атаманчук Ю.М. Вплив штучного інтелекту на якість підготовки студентів ЗВО України / *«Актуальні питання у сучасній науці (Серія «Педагогіка»):* журнал. 2025. № 2(32) С.761-769 http://perspectives.pp.ua/index.php/sn/article/view/20168/20140

8. Іваненко, Н. В., Денека, М. Т., & Сидоренко, О. М. (2023). Цифровізація освітнього процесу в галузі філологічної науки (українські реалії). *Академічні візії*, (18). https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/296

References

1. Dualna osvita [Dual education] (data zvernennia 25.04.2025) Retrieved from https://mon.gov.ua/osvita-2/profesiyno-tekhnichna-osvita/reforma-profesiynoi-osviti/derzhavno-privatne-partnerstvo-ta-dualna-osvita/dualna-osvita [in Ukrainian].

2. Alians Fransez [Alliance Française] (data zvernennia 25.04.2025) Retrieved from https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D0%BB%D1%8C%D1%8F%D0%BD%D1%81_%D0%A4%D1%80%D0%B0%D0%BD%D1%81%D0%B5%D0%B7 [in Ukrainian].

3. Sivachenko, I. V., Beztsinna, Zh. P., & Stakhmych, Yu. S. (2023). IKT-oriientovana osvita maibutnikh filolohiv u ZVO Ukrainy v kryzovyi chas.[ICT-oriented education of future philologists in higher education institutions of Ukraine in times of crisis] *Akademichni vizii*, (20). [in Ukrainian].

4. Voronkova, A. A., Tsoi, M. P., & Halytska-Didukh, T. V. (2024). Analiz efektyvnosti dualnoi osvity v konteksti ukrainskoi vyshchoi osvity.[Analysis of the effectiveness of dual education in the context of Ukrainian higher education] [in Ukrainian].

5. Zhukevych Iryna, Spiricheva Olha. Transformatsiia vyvchennia mov: shtuchnyi intelekt yak instrument rozvytku movlennievykh navychok studentiv.[Transforming language learning: artificial intelligence as a tool for developing students' language skills] *International Science Journal of Education & Linguistics.* [in Ukrainian].

6. Kontseptsiia rozvytku shtuchnoho intelektu v Ukraini zatverdzhena Rozporiadzhenniam KMU vid 02.12.2020 r. № 1556-r (iz zminamy, vnesenymy zghidno z Rozporiadzhenniam KMU № 1787-r vid 29.12.2021 r.) [The Concept of Artificial Intelligence Development in Ukraine was approved by the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 1556-r dated December 2, 2020 (as amended by the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 1787-r dated December 29, 2021)] (data zvernennia 25.04.2025) *zakon.rada.gov.ua.* Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text [in Ukrainian].

7. Atamanchuk Yu.M. Vplyv shtuchnoho intelektu na yakist pidhotovky studentiv ZVO Ukrainy [The impact of artificial intelligence on the quality of training of students in Ukrainian higher education institutions]/ *«Aktualni pytannia u suchasnii nautsi (Seriia «Pedahohika»)*: zhurnal. 2025. № 2(32) S.761-769 [in Ukrainian].

8. Ivanenko, N. V., Deneka, M. T., & Sydorenko, O. M. (2023). Tsyfrovizatsiia osvitnoho protsesu v haluzi filolohichnoi nauky (ukrainski realii).[Digitalization of the educational process in the field of philological science (Ukrainian realities)] *Akademichni vizii*, (18). [in Ukrainian].

УДК:378.4:8112

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-558-570

Литвинська Тетяна Юріївна викладач мовної підготовки**,** Київський інститут Національної гвардії України, м. Київ, тел.: (093) 886-56-08, https://orcid.org/0009-0007-7826-1736

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ВІЙСЬКОВОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УКРАЇНСЬКОЮ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ВІЙНИ

Анотація. У статті досліджуються особливості перекладу військової термінології з англійської мови українською в умовах сучасної війни, а також лексичні, семантичні та прагматичні труднощі, з якими стикаються перекладачі в процесі відтворення специфічних термінів. Особлива увага приділяється впливу контексту бойових дій, міжнародної військової співпраці та інформаційної безпеки на вибір перекладацьких стратегій. Розглянуто приклади новітніх термінів, які потрібно адаптувати відповідно до українського простору. Обґрунтовано актуальність теми з огляду на потребу у точній міжмовній комунікації у військовій, дипломатичній та інформаційній сферах, а також важливість адекватного перекладу для забезпечення оперативної ефективності, міжнародного співробітництва (зокрема з НАТО) та інформаційної безпеки.

У межах дослідження визначено та класифіковано основні типи військової термінології — загальновійськову лексику, терміни озброєння та техніки, поняття, що описують тактики й операції, а також командні й комунікаційні терміни. Приділено увагу основній проблемі перекладу: полісемії, складності передавання абревіатур і акронімів, дилемі між калькуванням і адаптацією, появі неологізмів та новітнім запозиченням. Проаналізовано сучасні підходи до перекладацької діяльності у військовій сфері, серед яких можна виділити формальний, смисловий та комунікативний, кожен з яких обґрунтовано прикладами з офіційної комунікації. Визначено, що роль перекладача у бойових умовах є надважливою, оскільки він виконує функцію медіатора між культурами, фахівцями з захисту інформації та адаптації змісту до адресата. Наведено кейс-приклади з пресрелізів НАТО та Збройних Сил України, у тому числі щодо перекладу назв військових операцій. Зроблено акцент на необхідності подальшої уніфікації термінології, розробки глосаріїв та впровадження спеціалізованих освітніх програм і тренінгів для перекладачів, які працюють у сфері безпеки та оборони.

Ключові слова: військова термінологія, сфера оборони, переклад, англійська мова, українська мова, міжкультурна комунікація.

Lytvynska Tetyana Yuriivna senior lecturer in language training, Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine, Kyiv, tel.: (093) 886-56-08, https://orcid.org/0009-0007-7826-1736

FEATURES OF TRANSLATION OF MILITARY TERMINOLOGY FROM ENGLISH INTO UKRAINIAN IN THE CONDITIONS OF MODERN WAR

Abstract. The article examines the features of translating military terminology from English into Ukrainian in the context of modern warfare, as well as the lexical, semantic and pragmatic difficulties that translators encounter in the process of reproducing specific terms. Particular attention is paid to the influence of the context of hostilities, international military cooperation and information security on the choice of translation strategies. Examples of the latest terms that need to be adapted to the Ukrainian space are considered. The relevance of the topic is substantiated in view of the need for accurate interlingual communication in the military, diplomatic and information spheres, as well as the importance of adequate translation for ensuring operational efficiency, international cooperation (in particular with NATO) and information security.

The study identifies and classifies the main types of military terminology - general military vocabulary, terms for weapons and equipment, concepts describing tactics and operations, as well as command and communication terms. Attention is paid to the main problem of translation: polysemy, the complexity of transmitting abbreviations and acronyms, the dilemma between calque and adaptation, the emergence of neologisms and new borrowings. Modern approaches to translation activities in the military sphere are analyzed, among which formal, semantic and communicative approaches can be distinguished, each of which is substantiated by examples from official communication. It is determined that the role of a translator in combat conditions is extremely important, since he performs the function of a mediator between cultures, information protection specialists and adaptation of content to the addressee. Case examples from press releases of NATO and the Armed Forces of Ukraine are given, including the translation of names of military operations. Emphasis was placed on the need for further unification of terminology, development of glossaries, and implementation of specialized educational programs and training for translators working in the security and defense sector.

Keywords: military terminology, defense sector, translation, English language, Ukrainian language, intercultural communication.

Постановка проблеми. В умовах сьогодення, особливої уваги, потребує проблема перекладу військової термінології з англійської мови українською, адже точність і адекватність передавання спеціалізованої лексики безпосередньо впливають на якість комунікаціїу сфері оборони. З огляду на активну інтеграцію України до системи колективної безпеки НАТО, зростає потреба у стандартизації перекладу та узгодженні термінів, що використовуються в документації, навчальних матеріалах, командних структурах і під час міжнародної взаємодії. Крім того, активна співпраця з англомовними військовими структурами зумовлює зростання впливу західної військової культури на Збройні сили України, що вимагає не лише точного перекладу, а й глибокого розуміння специфіки термінів, концепцій і принципів, закладених у відповідну лексику. Так як, значна частина англомовної військової лексики не має усталених відповідників в українській мові, або ж перекладається з використанням різних підходів — дослівного, описового чи адаптивного, то виникає проблема, з комунікацію, що у свою чергу, створює загрозу неоднозначного трактування наказів або технічних інструкцій вимагаючи формування чітких мовних норм у сфері військової термінології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значну увагу даній проблематиці приділили Бойко Ю.П. та Долинського Є.В. [1] дослідивши структурні та семантичні особливості англомовної військової термінології, а також труднощі, пов'язані з перекладом багатозначних слів та специфічних термінів у контексті військової комунікації. Гушул Р.В. [2] зазначав про необхідність розрізнення формально подібних, але змістовно різних одиниць під час перекладу термінів. Фурт Д.В., [5] Сидорук Г.І. і Сухляк В.Ю. [6] проаналізували способи перекладу термінів з огляду на мовні відповідники та трактували військову термінологію як важливу складову національної мовної культури.

Мета статті дослідження особливостей перекладу військової термінології з англійської мови українською в умовах сучасної війни, виявлення трудностей та основних підходів до їх адекватного перекладу з урахуванням сучасного військово-політичного контексту та потреб стандартизації.

Для досягнення поставленої мети, поставлено наступні **завдання:** дослідити актуальність перекладу військової термінології в умовах сучасної війни, виявити основні проблеми, що виникають під час перекладу військових термінів з англійської мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Військова термінологія охоплює широкий спектр понять, які умовно можна поділити за функціональним принципом. Розрізняють загальновійськову термінологію, до якої належать такі базові поняття, як *infantry* (піхота), *battalion*

(батальйон), *logistics* (логістика), які становлять основу організації армії та бойових підрозділів. В окрему групу можна виділити терміни, що стосуються озброєння та техніки, зокрема *missile system* (ракетна система), *UAV* (безпілотний літальний апарат), *armored vehicle* (броньована машина), які потребують точного й технічно вивіреного перекладу з урахуванням сучасних зразків озброєння. Важливою також є група термінів, пов'язаних зі специфікою ведення бойових дій, таких як *counteroffensive* (контрнаступ), *joint operations* (спільні операції), *reconnaissance* (розвідка), що потребують перекладу з урахуванням тактичного контексту. Особливу увагу слід приділити термінам, які пов'язані з комунікацією та командуванням, так як вони є необхідними для забезпечення координації дій між підрозділами. Наприклад, термін *command post* (командний пункт) позначає організаційний центр, з якого здійснюється управління підрозділами, координація бойових дій, прийняття оперативних рішень та передача наказів. Його переклад має враховувати не лише буквальне значення, а й функціональне навантаження в конкретній ситуації. Термін *chain of command* (ланцюг командування) вказує на ієрархію відповідальності та порядок передачі команд, що є вкрай важливим для дотримання дисципліни та уникнення хаосу в умовах бойових дій. Неправильне тлумачення цього терміна може призвести до порушення субординації та дезорганізації процесів управління. Окрему увагу слід приділити терміну *ROE – rules of engagement* (правила ведення бою), який визначає рамки та обмеження щодо застосування сили, відкриття вогню, використання озброєння тощо. Його переклад має бути максимально точним і зрозумілим, оскільки від правильного розуміння цих правил залежить як юридична відповідальність військовослужбовців, так і морально-етичні аспекти ведення бойових дій. Усі ці терміни надзвичайно важливі для забезпечення ефективної міжвідомчої та міжнародної взаємодії, особливо у форматі спільних операцій з партнерами по НАТО або під час участі в багатонаціональних навчаннях [1, С. 19].

У процесі перекладу військової термінології виникає безліч труднощів, зумовлених мовними та контекстуальними особливостями. Однією з ключових є полісемія, коли одне англійське слово може мати кілька значень залежно від контексту. Наприклад, слово *battery* може означати як звичайну батарею живлення, так і артилерійський підрозділ, тому без урахування конкретної ситуації можливе хибне трактування. Складність також становить переклад абревіатур та акронімів, які часто не мають усталених відповідників в українській мові або викликають труднощі в розумінні серед широкого загалу. Наприклад, такі скорочення, як *IED* (імпровізований вибуховий пристрій), *UAV* (безпілотний літальний

апарат), *AWOL* (самовільне залишення частини) потребують як точного перекладу, так і контекстуального пояснення, особливо під час використання у ЗМІ або навчальних матеріалах.

Наступною проблемою, яка потребує вирішення є дилема між калькуванням і адаптацією, коли англомовні терміни не мають прямого відповідника в українській мові або ж дослівний переклад не передає суті поняття. Якщо трапляється така ситуація, то перекладач повинен обрати між буквальним відтворенням структури терміна (калькуванням) та його адаптацією до цільової мови з урахуванням лексичних, стилістичних і культурних норм. До прикладу, вираз *blue-on-blue*, який у буквальному перекладі звучить як «свій по своєму», насправді означає ситуацію, коли одна сторона ненавмисно атакує власні сили. Звичайно, таке пояснення може розумітися двозначно для українського користувача без контексту або навіть ввести в оману, тому в практиці перекладу частіше вживають адаптований варіант – «дружній вогонь», який є більш усталеним і точніше передає зміст військового терміна.

У сучасних реаліаліях в медіа-просторі фіксуються нові слова й вирази, які ще не мають усталеної форми в словниках, але вже активно функціонують у публічному дискурсі.

Наприклад, словосполучення «дрони-камікадзе» виникло як відповідь на новий тип озброєння — безпілотні літальні апарати одноразового використання, що самознищуються під час атаки. Цей термін поєднує як технічну характеристику, так і емоційно-національний відтінок, створюючи виразний образ у масовій свідомості. Особливої уваги потребує слово «байрактар», що спочатку було назвою конкретного турецького безпілотника (*Bayraktar TB2*), але з часом стало родовою назвою для всього класу подібних ударних дронів у вживанні українською мовою. Отже, займаючись перекладом, потрібно взяти на себе велику відповідальність за актуальність, доцільність та зрозумілість терміна, який спрямовано на цільову аудиторію. Військовий переклад у цьому контексті стає не просто технічною діяльністю, а елементом інформаційної безпеки, медійної політики та культурного самовизначення нації в умовах війни [2].

У сфері перекладу військової термінології мовна норма та стандартизація відіграють надзвичайно важливу роль, оскільки саме вони забезпечують єдність, точність і взаєморозуміння в комунікації між різними структурами, підрозділами та міжнародними партнерами. Документи НАТО містять узгоджені багатомовні переклади ключових термінів, що полегшує взаємодію у форматі спільних операцій і навчань. Водночас у сучасних умовах повномасштабної війни Україна стикається з новими термінами, для яких ще не розроблено сталих або офіційно затверджених

перекладацьких рішень. Це може ускладнювати розуміння та призводити до небажаної плутанини. До прикладу, можна взяти термін *stand-off weapon,* який може перекладатися як «зброя дистанційного ураження» або як «ударна зброя із великої відстані» – обидва варіанти мають право на існування, але поки що не унормовані. Схожа ситуація може статися при перекладі термінів на кшталт *loitering munition* що може перекладатися як «блукаючі боєприпаси», «патрулюючі снаряди», або всім відоме «дрони-камікадзе».

У процесі перекладу військової термінології використовуються різні підходи, залежно від характеру терміна, його функції та контексту застосування. Один із найбільш уживаних – це формальний або дослівний переклад, який передбачає максимально точне відтворення структури оригінального терміна без значних змін чи адаптацій. Такий підхід особливо ефективний у випадках із чіткими технічними термінами, які не викликають сумнівів у розумінні, мають однозначні відповідники та використовуються у вузькоспеціалізованому контексті. Наприклад, терміни *infantry* – «піхота», *artillery* – «артилерія», *missile system* – «ракетна система» або *armored vehicle* – «броньована машина» можуть без проблем перекладатися дослівно, оскільки мають усталене значення в обох мовах і не потребують додаткової інтерпретації. Зазвичай формальний підхід використовується для перекладу інструкцій, технічних описів озброєння, протоколів або документів, у яких пріоритетом є точність і відповідність оригіналу. Однак його застосування потребує обережності у випадках полісемічних слів, метафоричних або ідіоматичних виразів, де дослівний переклад може бути хибним або незрозумілим для української аудиторії [3, С. 65].

Такий тип перекладу, як смисловий або функціональний особливо актуальний тоді, коли йдеться про терміни з високим рівнем культурного, історичного чи професійного навантаження, які не мають прямого еквівалента в українській мові. У цьому підході головна увага зосереджена не на буквальному відтворенні структури слова, а на передачі його значення, функції та смислу, зрозумілого цільовій аудиторії. Такий тип перекладу дозволяє адаптувати терміни до мовної картини світу носіїв української мови, зберігаючи при цьому точність та релевантність інформації. Наприклад, термін *rules of engagement* рідко перекладається дослівно як «правила залучення» чи «правила взаємодії», натомість вживається більш інформативний і вживаний варіант – «правила ведення бою», який чітко передає функцію та суть поняття в конкретному військовому контексті. Аналогічно, вислів *hearts and minds campaign*, що використовується для позначення психологічної або інформаційної операції, навряд чи буде зрозумілим без адаптації, тому перекладається як

«кампанія за прихильність населення» або «інформаційно-психологічна операція», залежно від контексту. Смисловий підхід також часто застосовується до термінів, пов'язаних із військовою культурою, традиціями або практиками, зокрема в умовах спільної діяльності з НАТО, де багато понять є результатом тривалої історії, яка не завжди має прямі паралелі в українському досвіді. Такий переклад вимагає від перекладача глибокого знання не лише мови, а й фахового контексту, здатності до інтерпретації й вміння зберегти баланс між точністю та зрозумілістю [4, С. 208].

Комунікативний підхід до перекладу військової термінології передбачає орієнтацію не лише на зміст оригіналу, а й на потреби, рівень підготовки та очікування цільової аудиторії. Основним завданням перекладу є забезпечення максимально ефективного сприйняття та інтерпретації інформації відповідно до того, хто її читає чи слухає. Наприклад, коли йдеться про переклад для військових фахівців, важливо зберегти точність, вузькоспеціалізовану термінологію та уніфіковані формулювання, що відповідають чинним стандартам і звичному для армійців способу комунікації. Водночас, якщо термін перекладається для ширшої аудиторії, зокрема журналістів, цивільних або волонтерів, доречнішими будуть адаптовані пояснення, які спрощують складні технічні поняття та надають їм зрозумілого й доступного вигляду. Наприклад, термін *AWOL* (absent without leave) у військовому контексті може бути перекладений як «самовільне залишення частини» у професійному середовищі, але як «військовий, що самовільно залишив службу», якщо брати медійну сферу. [5, С. 273]. Такий підхід вимагає високої перекладацької чутливості, гнучкості й вміння пристосовувати мовні засоби до конкретних умов використання, не втрачаючи при цьому змісту і точності. Він особливо важливий в умовах війни, коли переклад виконує не лише інформативну, а й стратегічну, психологічну та соціальну функцію.

Війський перекладач виконує надзвичайно складну роботу, оскільки виступає не лише як провідник між двома мовами, а й як посередник між різними культурними системами, способами мислення та комунікативними моделями, що особливо важливо у взаємодії з іноземними військовими контингентами, міжнародними організаціями або союзниками по коаліції. У цьому сенсі перекладач має добре розуміти як культурно-політичні реалії країн-партнерів, так і військову термінологію, структуру командування, протоколи взаємодії та професійну етику. Однак не менш важливою є його роль як відповідальної особи за точність і безпечну передачу інформації. У військовій сфері будь-яке перекручення, двозначність або неточність може мати критичні наслідки — від зриву операції до загрози життю особового складу. Перекладачі, які працюють у бойових умовах або з секретною

інформацією, повинні дотримуватися жорстких норм конфіденційності, оперативності та психологічної стійкості [6, С. 114]. Їхня робота передбачає не лише переклад усного чи письмового тексту, а й аналіз ситуації, миттєву адаптацію до змін і вміння зберігати холодну голову в умовах підвищеного ризику. Таким чином, перекладач у військовому середовищі є ключовим елементом комунікації, безпеки, довіри й ефективності дій, і його діяльність потребує високої кваліфікації, міждисциплінарних знань та особистої відповідальності.

Робота перекладачів у зоні бойових дій або у військових структурах має низку специфічних особливостей, що відрізняють її від цивільного або навіть дипломатичного перекладу. Передусім, це постійна присутність у стресовому, динамічному середовищі, де інформація надходить швидко, а її переклад має бути максимально оперативним, точним і лаконічним. Перекладачі часто працюють у складі бойових підрозділів, на передовій, у штабах чи під час спільних операцій із союзниками, що вимагає високого рівня мобільності, витривалості та готовності до непередбачуваних ситуацій.

Окрім мовної компетентності, перекладач повинен володіти базовими військовими знаннями: орієнтуватися в структурі підрозділів, знати функції озброєння, командні і тактичні терміни, особливості військових операцій. Дуже важливо також розуміти субординацію та військову етику, аби коректно передавати не лише слова, а й тон, інтонацію, статус комунікантів.

Важливою умовою є обов'язкове дотримання конфіденційності. У зв'язку з тим, що перекладачі часто мають доступ до чутливої або секретної інформації, необхідни є дотримання протоколів безпеки, задля уникнення розголошення інформації.

У зоні бойових дій перекладачі можуть виконувати й суміжні функції – брати участь у переговорах із місцевим населенням, допомагати у встановленні контактів із міжнародними гуманітарними організаціями, супроводжувати іноземних військових радників. Часто переклад відбувається в складних умовах – за нестачі техніки, зв'язку, під постійним психологічним тиском [7, С. 28].

Таким чином, перекладачі в армії чи на фронті не просто "перекладають слова", а є частиною бойової машини, які впливають на ефективність управління, взаємодію із союзниками, стабільність внутрішньої комунікації та навіть на хід військових дій. Їхня робота вимагає не лише лінгвістичної майстерності, а й мужності, витримки та глибокого розуміння контексту, в якому вони діють.

Порівняльний аналіз військових термінів англійською та українською мовами дозволяє глибше зрозуміти особливості перекладу, рівень

термінологічної усталеності, а також виклики, з якими стикаються перекладачі в умовах війни. Наприклад, термін *airstrike* дослівно означає «удар з повітря», але в українській мові закріпився варіант «авіаудар», що є коротким, точним і зрозумілим у військовому та медійному вжитку. Подібна адаптація демонструє, як скорочення та елімінація зайвих складників допомагає зробити термін більш функціональним у швидкому комунікативному середовищі [8, С. 117].

Також, до прикладу можна привести термін *rules of engagement* (ROE). Дослівний переклад як «правила взаємодії» або «правила залучення» не передає повного значення цього терміна, який насправді охоплює комплекс норм, що регламентують, коли і як військові можуть застосовувати силу. Тому найбільш вдалим є переклад «правила ведення бою», який не лише точніше відображає сутність поняття, але й резонує з усталеними нормами української військової мови.

Схожим чином, *infantry* перекладається як «піхота», що є повним еквівалентом, адже обидва терміни мають спільне історичне походження та аналогічне функціональне наповнення. Водночас терміни на зразок *blue-on-blue* викликають більше труднощів: дослівне «свій по своєму» є незрозумілим, тоді як «дружній вогонь» – адаптований і вже частково усталений варіант.

Такі приклади демонструють, що переклад військової термінології вимагає не лише лінгвістичного аналізу, а й урахування контексту вживання, наявності або відсутності усталених відповідників, специфіки української військової культури та інформаційної реальності. Порівняння англомовних термінів з їхніми українськими варіантами дозволяє виробити ефективніші стратегії перекладу, спрямовані на точність, зрозумілість і функціональність у критично важливому середовищі.

Переклад назв військових операцій є особливо делікатною і відповідальною сферою військового перекладу, оскільки такі назви часто мають не лише інформативне, але й символічне, психологічне чи навіть пропагандистське значення. Вони покликані викликати певні емоції, формувати сприйняття подій, підкреслювати мету або характер операції, а іноді – дезінформувати противника. Тому при перекладі необхідно враховувати не лише буквальний зміст, а й прагматичну функцію назви. Наприклад, назва *Operation Desert Storm* дослівно перекладається як «Операція Пустельна буря», і цей варіант повністю зберігає як зміст, так і образність. Він уже усталився в українському дискурсі. Аналогічно, *Operation Enduring Freedom* – «Операція Незгасна свобода» – передає емоційно забарвлений, ідеологічний характер назви, яка має наголошувати на тривалості та моральному обґрунтуванні дій [9, С. 28].

В українському контексті теж з'являються назви військових операцій, які перекладаються або транслітеруються для міжнародного вжитку. Наприклад, «Операція Об'єднаних сил» (ООС) часто передається як *Joint Forces Operation* (JFO). Тут важливо зберегти адміністративну точність і відповідність структурі збройних сил. Інший приклад — операція «Буря в степу» може бути перекладена як *Steppe Storm* або *Storm in the Steppe*, в залежності від стилістичних пріоритетів: буквального чи образного передавання.

Часто виникають труднощі при перекладі назв, що містять культурні або історичні алюзії, гру слів або внутрішні метафори. Наприклад, назви на кшталт «Залізний кулак» чи «Київський щит» можуть мати буквальний переклад (Iron Fist, Kyiv Shield), але можуть потребувати коментарів або адаптацій, щоб бути зрозумілими в іншомовному середовищі [10, С. 236].

Таким чином, переклад назв військових операцій — це не просто передача інформації, а стратегічне завдання, яке має враховувати точність, емоційне забарвлення, культурні контексти та мету повідомлення. Це ще один приклад того, як мовна робота перекладача в умовах війни стає елементом інформаційної, психологічної та дипломатичної взаємодії.

Кейс-приклади з офіційних пресрелізів НАТО та Збройних Сил України (ЗСУ) є цінним джерелом для аналізу особливостей перекладу військової термінології в реальному контексті. Вони ілюструють, як терміни, фразеологізми та назви операцій перекладаються з урахуванням офіційної комунікації, мовної норми та комунікативної мети.

Наприклад, у пресрелізах НАТО часто використовуються стандартні конструкції на зразок *"NATO forces conducted a joint multinational exercise to enhance interoperability among allies."* В українському офіційному перекладі це подається як: «Сили НАТО провели спільні багатонаціональні навчання для підвищення взаємосумісності між союзниками.» Тут важливо звернути увагу на термін *interoperability*, який перекладається як «взаємосумісність» — вже усталений варіант, що має технічне й організаційне значення в контексті міжнародної військової взаємодії [11].

Інший приклад — фраза *"Rules of engagement have been updated in accordance with the new threat landscape."* — перекладається як: «Правила ведення бою оновлені відповідно до зміненої конфігурації загроз.» Тут спостерігається не дослівний переклад фрази *threat landscape*, а її адаптація відповідно до стилю української військової мови, що зберігає смисл, але звучить природно.

З боку ЗСУ можемо згадати пресрелізи, де використовуються терміни як *"стримування ворога на лівому березі Дніпра"*, або *"контрнаступальні дії в районі Бахмута"*. В англомовних версіях такі фрази перекладаються

як: "deterrence of the enemy on the left bank of the Dnipro", "counteroffensive actions in the Bakhmut area". При цьому зберігається географічна специфіка, а такі терміни як *counteroffensive* мають чітко зафіксовані еквіваленти.

Особливої уваги заслуговують приклади з назв операцій або спеціальних підрозділів. Наприклад, назва української операції «Захист неба» в англомовному варіанті звучала як *"Sky Shield"*, що не є буквальним перекладом, проте передає суть операції з емоційним та символічним забарвленням. Така адаптація часто є результатом міжвідомчої комунікації, де враховується міжнародне сприйняття [12, С. 36].

Такі кейси демонструють, що переклад у військових пресрелізах не завжди є буквальним, а часто адаптується для точності, ясності, дотримання мовної політики та інформаційної стратегії. Це вимагає від перекладача не тільки мовної, але й контекстуальної та культурної компетентності.

Висновки. У сучасних умовах, коли військова термінологія стала не лише предметом професійного вжитку, а й частиною щоденного інформаційного простору, особливої ваги набуває потреба в уніфікації та стандартизації перекладу таких термінів. Це дозволить уникати плутанини, неточностей і варіативності в офіційних документах, медіа та міжнародній комунікації. Зокрема, важливо створювати та оновлювати офіційні глосарії, бази термінів, довідники, орієнтовані як на військових фахівців, так і на перекладачів, журналістів, аналітиків. Прозора, стабільна термінологічна база є запорукою ефективної комунікації як всередині країни, так і з міжнародними партнерами.

Окрім технічної стандартизації, важливо звернути увагу на підготовку фахівців, здатних працювати з військовим перекладом. Такі люди повинні не тільки володіти мовою на високому рівні, а й розуміти військові структури, тактики, специфіки офіційного стилю та безпекові вимоги. Тому доцільно впроваджувати спеціалізовані освітні програми, курси, тренінги, а також проводити регулярні мовно-фахові навчання для вже діючих перекладачів. Таке професійне навчання дозволить адаптуватися до нових термінів, оперативно реагувати на зміну контексту і забезпечити точність навіть у стресових або бойових умовах. Таким чином, переклад військової термінології вимагає не лише мовної, а й професійної мобільності, що має забезпечуватися як системно, так і інституційно.

Література:

1. Бойко Ю.П., Долинський Є.В. Особливості перекладу англійської військової термінології. Актуальні проблеми філології та перекладознавства. 2020. № 20. С. 17–21.

2. Гушул Р.В. Особливості перекладу військової термінології з англійської мови на українську. Теоретичні й прикладні проблеми сучасної філології. 2017. № 1. С. 12–16.

3. Лукіянчук Ю. Способи класифікації військових термінів. Наукові записки національного університету «Острозька академія». 2017. № 66. С. 65–67. URL: https://eprints.oa.edu.ua/7825/1/22.pdf українську. Теоретичні й прикладні проблеми сучасної філології. 2017. № 1. С. 12–16.

4. Круглій О. Особливості перекладу військових термінів (на прикладі військово-промислової термінології). Світ наукових досліджень. 2022. № 12. С. 207–209. URL: http://surl.li/jadeh

5. Фурт Д.В. Способи перекладу термінів українською мовою з англійської. Філологічні студії. Методика викладання мов. 2018. № 17. С. 272–281.

6. Сидорук Г.І., Сухляк В.Ю. Калькування, описовий переклад та підстановки під час перекладу термінології наукових текстів. Filologia, socjologia i kulturoznawstwo. Osiągnięcia naukowe, rozwój, propozycje. 2016. С. 113–115. URL: http://surl.li/jhcnf

7. Отрішко К.А. Способи перекладу військової термінології. Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах. 2019. № 39. С. 27–33.

8. Кравець В. Військова термінологія як складова національної мовної культури. Вісник Луганського державного університету внутрішніх справ імені Е.О. Дідоренка. 2015. № 2. С. 116–119.

9. Матвієнко О. Особливості перекладу військової термінології з англійської мови на українську. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2017. № 2 (86). С. 127–132.

10. Павленко О. Військова термінологія в сучасному українському мовленні: стан та проблеми використання. Мовознавчі студії. 2015. № 9. С. 232–237.

11. NATO. (2024). *U.S. & NATO demonstrate capacity during exercise Swift Response*. URL: https://shape.nato.int/news-archive/2024/us--nato-demonstrate-capacity-during-exercise-swift-response

12. Зайцева М. О. Особливості перекладу термінів у текстах на військову тематику. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 9 : Сучасні тенденції розвитку мов. 2013. Вип. 10. С. 96–102.

References:

1. Boiko Yu.P., Dolynskyi Ye.V. (2020) Osoblyvosti perekladu anhliiskoi viiskovoi terminolohii [Translation features of English military terminology]. *Aktualni problemy filolohii ta perekladoznavstva – Current issues of linguistics and translation studies*, no. 20, pp. 17–21. [in Ukrainian]

2. Hushul R.V. (2017) Osoblyvosti perekladu viiskovoi terminolohii z anhliiskoi movy na ukrainsku [Translation features of military terminology from English to Ukrainian]. *Teoretychni i prykladni problemy suchasnoi filolohii – Theoretical and practical issues of modern philology*, no. 1, pp. 12–16. [in Ukrainian]

3. Lukiianchuk Yu. (2017) Sposoby klasyfikatsii viiskovykh terminiv [Methods of classification military terms] *Naukovi zapysky natsionalnoho universytetu "Ostroh Academy" – Scientific notes of Ostroh Academy National University*, no. 66, pp. 65–67. Retrieved from https://eprints.oa.edu.ua/7825/1/22.pdf. [in Ukrainian]

4. Kruhlii O. (2022) Osoblyvosti perekladu viiskovykh terminiv (na prykladi viiskovo-promyslovoi terminolohii [Translation features of military terms (using the example of military-industrial terminology] *Svit naukovykh doslidzhen – World of scientific research*, no. 12, pp. 207–209. Retrieved from http://surl.li/jadeh [in Ukrainian]

5. Furt D.V. (2018) Sposoby perekladu terminiv ukrainskoiu movoiu z anhliiskoi [Methods of translating terms from English into Ukrainian] *Filolohichni studii. Metodyka vykladannia mov – Philological studies. Methods of teaching languages*, no. 17, pp. 272–281 [in Ukrainian]

6. Sydoruk H.I., Sukhliak V.Yu. (2016) Kalkuvannia, opysovyi pereklad ta pidstanovky pid chas perekladu terminolohii naukovykh tekstiv [Literal, descriptive translation and substitution during translating the terminology of scientific terms] *Filologia, socjologia i kulturoznawstwo. Osiągnięcia naukowe, rozwój, propozycje,* pp. 113–115. Retrieved from http://surl.li/jhcnf). [in Ukrainian]

7. Otrishko K.A. (2019) Sposoby perekladu viiskovoi terminolohii [Methods of translation military terminology]. *Humanitarna osvita v tekhnichnykh vyshchykh navchalnykh zakladakh – The humanities in technical higher educational institutions,* no. 39, pp. 27–33. [in Ukrainian]

8. Kravets, V. (2015). Military terminology as a component of national linguistic culture [Military terminology as a component of national linguistic culture]. *Visnyk Luhanskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav imeni E.O. Didorenka* [Bulletin of the Luhansk State University of Internal Affairs named after E.O. Didorenko], no 2, pp.116–119. [in Ukrainian]

9. Matviienko, O. (2017). Osoblyvosti perekladu viiskovoi terminolohii z anhliiskoi movy na ukrainsku [Peculiarities of translating military terminology from English to Ukrainian]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka* [Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University], no 2 (86), pp. 127–132. [in Ukrainian]

10. Pavlenko, O. (2015). Viiskova terminolohiia v suchasnomu ukrainskomu movlenni: stan ta problemy vykorystannia [Military terminology in modern Ukrainian speech: status and problems of use]. *Movoznavchi studii* [Linguistic studies], no 9, pp. 232–237. [in Ukrainian]

11. NATO. (2024). *U.S. & NATO demonstrate capacity during exercise Swift Response*. Retrieved from https://shape.nato.int/news-archive/2024/us--nato-demonstrate-capacity-during-exercise-swift-response

12. Zaitseva, M. O. (2013). Osoblyvosti perekladu terminiv u tekstakh na viiskovu tematyku [Peculiarities of translation of terms in texts on military topics]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriia 9 : Suchasni tendentsii rozvytku mov,* 10, 96–102. [in Ukrainian]

ВІСНИК науки та освіти
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
ISSN 2786-6165 (ONLINE) № 4(34)2025
Bulletin of Science and Education

УДК 811.581

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-571-581

Луціва Жанна Ярославівна студентка 2 курсу магістратури Навчально-наукового інституту філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, тел.: (044) 239-33-86, https://orcid.org/0009-0000-2297-973X

РИТМІКО-ГРАФЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОЇ КИТАЙСЬКОЇ ПОЕЗІЇ ТА ЇХ ВІДТВОРЕННЯ В УКРАЇНСЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ

Анотація. Стаття присвячена аналізу ритміко-графічних особливостей сучасної китайської поезії та способам їхнього відтворення в українському перекладі. З огляду на значну трансформацію поетичних форм у сучасній китайській літературі, дослідження зосереджене на вивченні вільної побудови рядків, фрагментарної строфіки, інтонаційної дискретності та активного використання білого простору як складової смислової й емоційної структури вірша. Визначено, що ритміко-графічна організація набуває у сучасній китайській поезії самостійної естетичної функції, що ускладнює її адекватне відтворення в межах іншої мовної системи. На основі огляду праць провідних західних (С. Басснетт, А. Лефевр, Дж. Голмс) і китайських (Є Цзяїн, Сі Чуань, Чжан Дінхао) дослідників окреслено основні проблеми, які постають перед перекладачем. Зокрема, йдеться про труднощі збереження інтонаційного малюнка, паузальної логіки та візуального ритму. Проаналізовано базові перекладацькі стратегії: формальне копіювання структури, функціональну еквівалентність та компенсаторну адаптацію засобами цільової культури. Практична частина статті зосереджена на аналізі перекладів віршів «有人» Сі Чуаня та «怀想» Ван Гочженя. На основі лінгвостилістичного і ритмічного аналізу доведено, що передача ритміко-графічної тканини вірша є не менш важливою за передачу змісту, а отже, перекладачеві необхідно моделювати в українському тексті відповідну емоційно-інтонаційну динаміку, зберігаючи художню цілісність та ритмічну виразність оригіналу.

Ключові слова: ритміко-графічна організація, сучасна китайська поезія, переклад поезії, інтонаційна структура, графічна композиція, функціональна еквівалентність, міжкультурна комунікація.

Lutsiva Zhanna Yaroslavivna 2nd year master'sstudent at the Educational and Scientific Institute ofPhilology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, tel.: (044) 239-33-86, https://orcid.org/0009-0000-2297-973X

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №4(34)2025

RHYTHMIC AND GRAPHIC FEATURES OF CONTEMPORARY CHINESE POETRY AND THEIR RENDERING IN UKRAINIAN TRANSLATION

Abstract. The article is devoted to the analysis of the rhythmic and graphic features of contemporary Chinese poetry and the ways in which these features are reproduced in Ukrainian translation. Given the significant transformation of poetic forms in modern Chinese literature, the study focuses on the use of free verse structures, stanza fragmentation, intonational discontinuity, and the deliberate use of white space as a meaningful and emotional component of poetic composition. It is established that rhythmic and graphic organization in contemporary Chinese poetry carries an independent aesthetic function, which presents challenges for translators working across typologically different languages. Based on a review of the works of leading Western (S. Bassnett, A. Lefevere, J. Holmes) and Chinese (Ye Jiaying, Xi Chuan, Zhang Dinghao) scholars, the paper outlines the main difficulties faced by translators, particularly in preserving intonational contours, pausal logic, and visual rhythm. The article examines core translation strategies such as formal replication of structure, functional equivalence, and compensatory adaptation using the resources of the target language and culture. The practical part of the research is centered on an analysis of the Ukrainian translations of the poems “有人” by Xi Chuan and “怀想” by Wang Guozhen. Through linguistic, stylistic, and rhythmic analysis, the study demonstrates that conveying the rhythmic and graphic fabric of the poem is no less important than reproducing its semantic content. Therefore, the translator must model an equivalent emotional and intonational dynamic in the Ukrainian version, while preserving the artistic integrity and rhythmic expressiveness of the original.

Keywords: rhythmic and graphic organization, contemporary Chinese poetry, poetry translation, intonational structure, graphic composition, functional equivalence, intercultural communication.

Постановка проблеми. Сучасна китайська поезія демонструє значний відхід від класичних канонів віршування, орієнтуючись на фрагментарність, інтонаційну свободу та графічні експерименти. Це створює нові виклики для перекладачів, які мають не лише передати зміст, але й відтворити ритміко-графічну структуру твору в іншій мовній культурі. Актуальність дослідження обумовлена необхідністю пошуку ефективних перекладацьких стратегій у цій галузі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання передачі поетичної форми активно розглядалися у працях Сьюзен Басснетт , Андре Лефевра,

Джеймса Голмса, а також сучасних китайських літературознавців, зокрема Є Цзяїн та Сі Чуаня. Їхні роботи висвітлюють загальні аспекти взаємозв'язку форми і змісту в поезії, однак специфіка ритміко-графічної організації саме сучасної китайської поезії у перекладі на українську мову залишається недостатньо вивченою.

Попри наявні дослідження, переклад ритміко-графічної тканини сучасних китайських віршів на українську мову, з урахуванням особливостей інтонаційного монтажу, фрагментарності строфіки та використання білого простору, продовжує залишатися малодослідженим аспектом у перекладознавстві. Особливої уваги потребує розробка методів збереження емоційної та ритмічної динаміки оригіналу в умовах іншої мовної системи.

Актуальність дослідження ритміко-графічних особливостей сучасної китайської поезії та їхнього відтворення в українському перекладі обумовлена розвитком міжкультурних літературних контактів і зростанням інтересу до сучасної китайської літератури у світовому контексті. Сучасна китайська поезія активно експериментує з формою, ритмом та інтонаційною організацією, що ставить перед перекладачем нові, складні завдання збереження емоційної динаміки, композиційної логіки й візуальної структури тексту. Оскільки традиційні підходи до перекладу поезії часто орієнтовані на класичні метричні моделі, вивчення сучасних прийомів передачі ритміко-графічної тканини китайського вірша набуває особливої значущості. Дослідження цієї проблематики сприятиме розвитку теорії художнього перекладу та розширить можливості адекватного відтворення естетичних особливостей китайської поетичної культури в українському мовному просторі.

Метою цієї статті є проаналізувати ритміко-графічні особливості сучасної китайської поезії та виявити основні стратегії їхнього відтворення в українському перекладі на прикладі конкретних творів.

Виклад основного матеріалу. Ритміко-графічна організація сучасної китайської поезії є комплексною системою, в якій тісно взаємодіють ритм, паузи, інтонація і графічне оформлення тексту. Після «нової культурної революції» та активної модернізації літератури китайські автори відійшли від класичної віршової форми, яка століттями визначала поетичну традицію. Виникла тенденція до вільних форм, що забезпечують глибшу експресію авторського задуму та внутрішнього переживання суб’єкта.

Дослідник сучасної китайської літератури Лю Жо-юй (刘若愚) зазначає, що «сучасні китайські поети дедалі частіше свідомо відмовляються від усталених поетичних формул, активно шукаючи способи втілити складні емоційні стани через нерегулярність структури, навмисні паузи та експериментальні графічні рішення» [1, С. 12]. Це явище

співзвучне західній теорії Андре Лефевра, який підкреслював, що «форма поезії є невід'ємною складовою сенсу, а тому її переклад повинен максимально враховувати цю єдність» [2, С. 17].

Згідно з Джеймсом Голмсом, «ритм у поезії – це не лише метрична схема, але й інтонаційна крива, яка веде читача крізь переживання, створюючи драматичний ефект» [3, С. 24]. Подібне розуміння знаходимо і у китайського критика Чжан Дінхао (张定浩), який вказує, що сучасні китайські поети «часто формують інтонаційно-паузальну структуру вірша таким чином, щоб посилити ефект несподіванки, емоційного розриву чи глибокої рефлексії читача» [4, С. 19].

Важливою рисою сучасної китайської поезії є графічна експресивність. Сучасні поети, такі як Бей Дао (北岛) та Гу Чен (顾城), активно використовують графічні паузи та «білий простір» як елемент ритму й семантики. За словами відомого китайського поета і теоретика Сі Чуаня (西川), «білий простір у сучасному китайському вірші має не менше значення, ніж сам текст; він формує «мовчазну присутність», що несе значний експресивний потенціал» [5, С. 41].

Прояви ритміко-графічної свободи в сучасній китайській поезії охарактеризував також китайський літературознавець Є Цзяїн (叶嘉莹), вказуючи, що «сучасна поезія втрачає структурну жорсткість і формує новий тип ліричного переживання, орієнтований на спонтанність, емоційну динаміку і візуальну відкритість форми» [6, С. 36]. Вона також підкреслює, що ця відкритість створює особливу складність у перекладі, оскільки перекладач повинен передати не лише лексичні та смислові нюанси, але й складні ритміко-емоційні акценти оригіналу.

Таким чином, до ключових характеристик сучасної китайської поезії належать:

1. Вільна структура рядків і строф, яка створює нерегулярну ритмічну напругу.
2. Використання пауз і графічних інтервалів для формування емоційної насиченості.
3. Інтонаційна варіативність, яка імітує природну мову й потік свідомості.
4. Експериментування з графічними формами, асиметрією та зміщенням рядків для візуалізації поетичного задуму.
5. Інтеграція прозових елементів і монтажних прийомів для поглиблення емоційної атмосфери та смислових акцентів.

Отже, сучасна китайська поезія створює специфічні виклики для перекладачів, які повинні передати ці складні структурні та графічні особливості без втрати первинного смислового і художнього навантаження.

Проблеми та стратегії відтворення ритміко-графічної організації в українському перекладі

Переклад ритміко-графічної організації сучасної китайської поезії на українську мову постає одним із найскладніших завдань художнього перекладу. Адже йдеться не тільки про передачу змісту, а про відтворення цілісної естетичної структури твору, де форма є невід'ємною частиною сенсу.

Одним із головних викликів є передача коротких, обірваних ритмічних структур, які характерні для китайської поезії. У китайській мові одномовні слова і відсутність флексій дозволяють будувати максимально лаконічні фрази. В українській мові з її синтаксичною розвиненістю зберегти аналогічну компактність непросто. Як зазначає Сьюзен Басснетт, «у перекладі поезії перекладач часто змушений обирати між лаконічністю форми та зрозумілістю змісту» [1, С. 14].

Ще однією проблемою є передача внутрішнього ритму, що формується не через класичну метрику, а через чергування коротких і довгих фраз, пауз, інтонаційних зламів. Джеймс Голмс підкреслює, що «ритм сучасної поезії – це не регулярність, а навмисне порушення регулярності; вміння "неправильно" організувати ритміку стає головним засобом емоційної дії на читача» [3, С. 26].

На особливу увагу заслуговує питання відтворення графічної організації тексту. Китайські поети активно працюють із «білими зонами», розривами рядків, розташуванням строф, створюючи візуальну динаміку, яка підсилює смислові акценти. На думку Захарія Левіна, «у сучасній китайській поезії простір сторінки є частиною висловлювання; паузи, розриви і візуальні ритми стають структурою мовчання, яка несе власне повідомлення» [7, С. 608].

У перекладі ці графічні особливості стикаються з двома проблемами:

1) Традиційна українська поетична культура не завжди сприймає фрагментовану графіку як органічну.

2) Відтворення розривів і пауз без втрати смислу вимагає глибокого розуміння обох мовних систем.

Тому в теорії художнього перекладу пропонується кілька стратегій:

1. Формальне копіювання ритміко-графічної структури. Передбачає збереження довжини рядків, розривів, нерівномірної побудови строф навіть ціною деякої адаптації змісту.

2. Функціональна еквівалентність. Перекладач прагне передати той самий емоційний ефект, який викликає оригінальний текст, навіть якщо для цього доводиться змінювати ритм або структуру відповідно до норм цільової мови.

3. Компенсація засобами цільової культури. Якщо неможливо передати конкретну ритмічну або графічну особливість, перекладач компенсує це іншими художніми засобами (наприклад, інтонаційними фразами, паузами в синтаксисі, графічним поділом на строфи).

За словами китайського дослідника Тан Сяобіна (唐小兵), «перекладачеві важливо мислити не термінами "збереження форми", а термінами "збереження динаміки", адже динаміка тексту – це те, що визначає його живу природу» [8, С. 58].

Кожен вибір перекладача залежить від жанру твору, типу ритміко-графічної організації, очікувань цільової аудиторії та загальної перекладацької стратегії. В одних випадках доцільним є дослівний підхід, в інших – адаптація з домішкою творчої інтерпретації.

У підсумку, перекладач сучасної китайської поезії має виконати надскладну задачу: відтворити не тільки текст, а й ритміко-інтонаційний та графічний малюнок вірша, забезпечивши максимально повноцінну рецепцію твору в іншій культурній системі.

З метою конкретизації теоретичних положень розглянемо особливості відтворення ритміко-графічної структури сучасної китайської поезії на прикладі кількох віршів у перекладі українською мовою.

Вірш «有人» сучасного китайського поета Сі Чуаня (西川), опублікований у журналі «诗刊» (№ 9, 2011), є яскравим прикладом модерної поетичної есеїстики, де ритміко-графічна організація відіграє ключову роль у формуванні емоційного і філософського змісту твору. Текст побудований як суцільний прозовий блок без розмежування на традиційні строфи, що є типовою рисою постмодерної китайської поезії початку XXI століття.

Оригінал тексту:

有人在上海活一辈子, 有人在罗马活一辈子, 有人在沙漠的绿洲里活一辈子, 有人在雪山脚下活一辈子————你从未见过他们。有人从上海出发, 死在雪山脚下; 有人从绿洲出发, 几乎死在罗马, 却最终回到绿洲————你从未见过他们。我写下这些字句, 没读过这些字句的人也活一辈子; 读到这些字句的人也许会说, 这人说的全是废话。且慢, 我见过你吗? 我想来想去没见过你。我们各活一辈子, 也许在同一座城市, 同一个小区。

Основні риси ритміко-графічної організації вірша:

1) Суцільна прозоподібна форма: відсутність візуального поділу на строфи або окремі рядки створює ефект безперервного потоку свідомості.

2) Ритмічність через синтаксичний паралелізм: постійне повторення конструкцій на кшталт "有人..." ("є люди...") і "你从未见过他们" ("ти їх ніколи не бачив").

3) Використання анафор і рефренів для підтримання ритмічного малюнка без залучення класичної метричної регулярності.

4) Філософська рефлексія, що розгортається через поступове нарощення емоційної інтонації.

Як зазначає Джеймс Голмс, «у сучасній поезії структура тексту визначається не тільки семантикою, а й графічною та ритмічною архітектурою, яка моделює спосіб його сприйняття» [3, С. 26]. Саме такою є побудова вірша Сі Чуаня: ритм створюється повтореннями і логічними паузами, а не традиційними метрами.

У цій статті пропонується переклад шляхом цього суцільного потоку у чіткі строфічні групи, що дозволило одночасно зберегти ритм оригіналу і зробити текст більш прийнятним для української поетичної традиції:

Є люди, що усе життя живуть в Шанхаї,
Хтось в Римі, хтось в Оазі пóсеред пустель.
Хтось коротає вік в підніжжі гір разом з снігами,
Зустріти їх - завдання непросте.

У горах згинув той, хто йшов з Шанхаю.
Хто прямував у Рим з Оази - ласти ледь не склеїв,
Зійшов з дороги та дістався піщаного раю.
Не знати нам усіх цих корифеїв.

Пишу я ці рядки і ті, хто їх не прочитає,
Так само свій протопчуть довгий шлях.
А той, хто чув слова мої, ймовірно, скаже:
«Лишай їх краще у своїх думках»

Стривай, чи бачив я тебе колись?
Не пригадаю, скільки не вдивляй.
Можливо, жили ми в одному місті,
Можливо, поруч, всіх не розпізнай

Були застосовані такі перекладацькі рішення:

1. Розбиття тексту на строфи, що співвідноситься із природними паузами в оригіналі. Як зазначає Є Цзяїн, «графічне оформлення тексту є не лише засобом зовнішньої організації, але й маркером внутрішніх смислових зламів» [6, С. 39].

2. Адаптація синтаксичних паралелізмів. Замість дослівного повторення фрази "有人..." ("є люди...") у кожному рядку застосовано синонімічні варіації ("є люди", "хтось"), що зберігає ритмічний малюнок і

природність української мови. Це відповідає принципу функціональної еквівалентності, сформульованому А. Лефевром [2, С. 18].

3. Передача інтонаційної напруги через графічне членування та інтонаційні паузи всередині строф. Як підкреслює С. Басснетт, «у поетичному перекладі навіть тиша між рядками може бути семантично значущою» [1, С. 15].

4. Збереження рефлексивно-філософської атмосфери через відповідний добір лексики ("протопчуть довгий шлях", "не розпізнали одне одного"), яка передає не лише подієвий, а й емоційно-екзистенційний шар тексту.

5. Компенсація втрати деяких повторів через емоційне нарощення: хоча у перекладі певні повтори ("有人") зменшено, ритмічна напруга і філософський рефрен (неможливість повного розуміння й зустрічі) передані через наростання образів і лексичну варіативність.

Особливо важливою особливістю вірша є те, що, попри зовнішню прозову форму, він має глибоку внутрішню поетичну музикальність - за рахунок анафор, паралелізмів і поступового зміщення перспективи: від опису невідомих людей до звернення до конкретного "ти". Як зазначає Сі Чуань, «поезія - це спосіб бачити невидиме і говорити про невимовне» [5, С. 42], що яскраво втілено у цьому творі.

Ще одним прикладом інтонаційного структурування сучасної китайської поезії є вірш Ван Гочженя «怀想» ("Тужливі роздуми"), в якому ритміко-графічна організація тісно переплітається із внутрішньою емоційною логікою твору.

Оригінал:

怀想

我不知道
是否　还在爱你
如果爱着
为什么　会有那样一次分离
我不知道
是否　早已不再爱你
如果不爱
为什么　记忆没有随着时光
流去
回想你的笑靥
我的心　起伏难平
可恨一切
都已成为过去
只有婆娑的夜晚
一如从前　那样美丽

Тужливі роздуми

Я не знаю
Чи кохаю я тебе досі
Якщо так…
Чому тоді сталась та розлука між нами?
Не знаю.
Якщо я тебе більше не кохаю
Якщо я тебе не кохаю…
Чому спогади досі не розчинились у часі?
Досі не зникли.
Коли я згадую твою посмішку
Моє серце вилітає з грудей.
Ненавиджу, що все…
Це все в минулому.
"Тільки ніч, що кружляє у вихорі.
Така ж прекрасна, як і раніше.

Вірш побудований на емоційно фрагментованій синтаксичній структурі, що формує ефект внутрішнього коливання думок.

«我不知道
是否　还在爱你
如果爱着
为什么　会有那样一次分离»

Уже в перших рядках помітна характерна особливість - розірваність речень та наявність пауз, що фіксують сумніви ліричного героя. Читацька увага природно спрямовується не стільки на завершені синтаксичні одиниці, скільки на інтонаційні зупинки, що імітують процес нерішучого, емоційно напруженого мислення.

Такий тип побудови, який можна визначити як інтонаційний монтаж, є характерним для постмодерної китайської поезії, де «незавершеність фрази перетворюється на художній прийом вираження внутрішнього сум'яття» [4, С. 22].

У перекладі українською мовою здійснено спробу максимально зберегти цю інтонаційну структуру через логічний поділ речень на короткі ритмічні одиниці:

Я не знаю
Чи кохаю я тебе досі
Якщо так…
Чому тоді сталась та розлука між нами?
Не знаю.

Тут реалізовано адаптивну стратегію ритміко-інтонаційної еквівалентності, коли засоби цільової мови (у цьому випадку поділ на окремі короткі фрази) передають психологічну динаміку оригіналу. Як зазначає Сьюзен Басснетт, «ритм поезії - це спосіб організації пауз, мовчань і інтонаційних коливань, які не менш важливі за слова» [1, С. 15].

Важливою є також остання строфа оригіналу:

只有婆娑的夜晚
一如从前　那样美丽

В перекладі вона звучить як:

Тільки ніч, що кружляє у вихорі.
Така ж прекрасна, як і раніше.

Виділення цієї частини в окрему строфу створює ефект плавного емоційного затихання, своєрідної післямови, де ніч виступає символом незмінного та вічного на тлі минущих людських почуттів. Як підкреслює Є Цзяїн, «у сучасній китайській поезії фінал часто виконує функцію емоційного резонансу, де візуальна композиція підсилює відлуння основної теми» [6, С. 41].

Таким чином, переклад вірша зберігає:

1) Інтонаційний малюнок тексту через поділ на логічні фрази та побудову пауз.
2) Візуальну композицію через розподіл на строфи та короткі рядки.
3) Емоційну динаміку через повтори і зупинки у висловлюванні.
4) Ритмічну симетрію, що базується не на фонетичній римі, а на синтаксичному паралелізмі та композиційній логіці.

Такий переклад відповідає тому, що в перекладознавчій літературі позначається як "ритміко-інтонаційна адаптація": коли перекладач не копіює механічно структуру оригіналу, а моделює в цільовій мові аналогічний емоційно-інтонаційний ефект. Як слушно зауважує Басснетт, «істинне дихання поезії передається не у формах, а в ритмі відчуттів» [1, С. 17].

Відповідно, переклад 《怀想》 успішно реконструює не лише змістову, а й інтонаційну і ритмічну природу оригіналу, дозволяючи реципієнту відчути внутрішню мелодику і драматичну напругу цього тужливого ліричного монологу.

Висновки. Ритміко-графічна організація є однією з ключових ознак сучасної китайської поезії, яка забезпечує її емоційну насиченість, інтонаційну динаміку та глибину філософського висловлення. Відмова від класичної метричної строгості на користь фрагментарної побудови рядків, чергування коротких і довгих синтаксичних структур, активне використання пауз і білого простору - всі ці явища формують складний художній простір тексту.

Переклад сучасної китайської поезії українською мовою вимагає не тільки передачі змісту, а й моделювання ритміко-інтонаційної та графічної структури твору. Як показали проведені аналізи, найефективнішими стратегіями є функціональна еквівалентність, ритміко-інтонаційна адаптація та часткове копіювання графічної структури з урахуванням норм цільової культури.

Перекладач має прагнути відтворити «дихання» оригіналу - ритмічний перебіг думок, паузи, логічні зупинки, що несуть важливе семантичне навантаження. Показовими прикладами цього процесу стали переклади віршів Сі Чуаня 《有人》 та 《怀想》, у яких вдалось передати основні інтонаційні особливості й емоційний ритм оригіналів.

Дослідження підтверджує, що успішний переклад сучасної китайської поезії можливий лише за умови глибокого розуміння її ритміко-графічної природи та творчого, осмисленого підходу до передачі форми й змісту в іншій мовній системі.

Література:

1. Bassnett S. Translation Studies. 4th ed. London : Routledge, 2014. P. 12–19.
2. Lefevere A. Translation, Rewriting, and the Manipulation of Literary Fame. London : Routledge, 1992. P. 17–25.
3. Holmes J. S. Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies. Amsterdam : Rodopi, 1988. P. 24–33.
4. 张定浩 (Zhang Dinghao). 诗歌的可能性. 北京 : 北京联合出版公司, 2015. 页 19–27.
5. 西川 (Xi Chuan). 深呼吸. 北京 : 人民文学出版社, 2008. 页 41–48.
6. 叶嘉莹 (Ye Jiaying). 唐宋词十七讲. 北京 : 北京大学出版社, 2013. 页 36–44.
7. Levin Z. The role of whitespace and layout in modern Chinese poetry. Modern Asian Studies. 2011. Vol. 45. No. 3. P. 603–629.
8. 唐小兵 (Tang Xiaobing). Poetry and Modernity in Contemporary China. Cambridge: Harvard University Press, 2014. P. 58–66.

References

1. Bassnett S. (2014). *Translation Studies*. 4th ed. London: Routledge. P. 12–19. [in English]
2. Lefevere A. (1992). *Translation, Rewriting, and the Manipulation of Literary Fame*. London: Routledge. P. 17–25. [in English]
3. Holmes J. S. (1988). *Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies*. Amsterdam: Rodopi. P. 24–33. [in English]
4. Zhang D. (2015). *Shige de kenengxing* [The Possibility of Poetry]. Beijing: Beijing Lianhe Chuban Gongsi. pp. 19–27. [in Chinese]
5. Xi Chuan. (2008). *Shen huxi* [Deep Breath]. Beijing: Renmin Wenxue Chubanshe. pp. 41–48. [in Chinese]
6. Ye Jiaying. (2013). *Tang Song ci shiqi jiang* [Seventeen Lectures on Tang and Song Poetry]. Beijing: Beijing Daxue Chubanshe. pp. 36–44. [in Chinese]
7. Levin Z. (2011). The role of whitespace and layout in modern Chinese poetry. *Modern Asian Studies*, Vol. 45, No. 3, pp. 603–629. [in English]
8. Tang Xiaobing. (2014). *Poetry and Modernity in Contemporary China*. Cambridge: Harvard University Press. P. 58–66. [in English]

УДК 81’42:81’25:81’255.4

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-582-593

Молодцова Валерія Валеріївна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови в морській інженерії, навчально-науковий інститут інженерії, Національний університет «Одеська Морська Академія», м. Одеса, https://orcid.org/0009-0009-1483-4392

Русаченко Наталя Павлівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови, факультет української філології, культури і мистецтва, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-0354-2900

Видайчук Тетяна Леонідівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови, факультет української філології, культури і мистецтва, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, https://orcid.org/0000-0001-7290-0006

ЛЕКСИЧНА КОГЕЗІЯ ТЕКСТУ: ЛІНГВІСТИЧНІ ТА ПРАГМАТИЧНІ АСПЕКТИ

Анотація. Питання когезії тексту нині є предметом особливого інтересу в лінгвістиці. У сучасних дослідженнях особлива увага приділяється семантичним і формальним зв’язкам між висловлюваннями. Метою статті є дослідження лінгвістичних і прагматичних аспектів лексичної когезії тексту. У дослідженні використано прийоми контекстуального аналізу, перекладацького аналізу тексту, прагматичного аналізу, зіставного аналізу, семантико-стилістичного аналізу. Для вивчення особливостей відтворення лексичної когезії було вибрано роман «Harry Potter» Дж. К. Роулінг та український переклад В. Морозова. Результати показали, що до найпоширеніших засобів відтворення лексичної когезії у творі належать: повтори, синонімія та перифрази, гіперонімія/ гіпонімія, колокації та сталі словосполучення, тематичні лексичні ланцюги, лексична субституція, метонімія та метафоричні заміни, антонімія як когезивний зв’язок, категоріальні повтори, епітетичне варіювання, ідіоми та сталі фразеологізми. Виявлено, що для збереження лексичної когезії в українському перекладі роману В. Морозова використано передусім лексичне повторення, синонімія/описовий повтор, перифраза, гіперонім і гіпонім, неологізм, евфемізм і варіативність імені, повтор у діалозі.

Проаналізовано вплив перекладацьких трансформацій на зв'язність тексту та прагматичну цілісність. Визначено, що в українському перекладі використано такі перекладацькі трансформації, які в більшості випадків дають можливість зберегти лексичну когезію оригіналу. З'ясовано, що деякі трансформації пов'язані з утратою лексичної когезії, наприклад, у діалогах, де в оригіналі фраза повторюється з метою підсилення емоційного впливу або напруги, а переклад повторювання мовних одиниць не містить. Практичне значення отриманих результатів полягає в можливості використання розробленої методології для аналізу когезії в оригіналі й перекладі тексту та її застосування при редагуванні різних жанрів перекладної художньої літератури. Перспективи для подальших досліджень ґрунтуються на вивченні засобів відтворення інших видів когезії не лише у творах фентезі, а й в інших жанрах.

Ключові слова: когезія, когезивний зв'язок, прагматичний аспект, лінгвістичний аналіз, практична стилістика, художній текст, семантико-стилістичний аналіз, мовностилістичне редагування.

Molodtsova Valeriia Valeriivna PhD in Pedagogy, Associate Professor at the Department of English in Marine Engineering, Educational and Scientific Institute of Engineering, National University "Odesa Maritime Academy", Odesa, https://orcid.org/0009-0009-1483-4392

Rusachenko Natalia Pavlivna PhD in Linguistics, Associate Professor of the Department of Ukrainian Language, Faculty of Ukrainian Philology, Culture and Art, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-0354-2900

Vydaichuk Tetiana Leonidivna PhD in Linguistics, Associate Professor of the Department of Ukrainian Language, Faculty of Ukrainian Philology, Culture and Art, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, https://orcid.org/0000-0001-7290-0006

LEXICAL COHESION OF THE TEXT: LINGUISTIC AND PRAGMATIC ASPECTS

Abstract. The issue of text cohesion is currently a subject of particular interest in linguistics. In contemporary research, particular attention is paid to semantic and formal connections between utterances. The aim of this article is to investigate the linguistic and pragmatic aspects of lexical cohesion in text. The study employs contextual analysis, translation analysis, pragmatic analysis,

comparative analysis, and semantic-stylistic analysis. To study the peculiarities of lexical cohesion reproduction, J. K. Rowling's novel Harry Potter and its Ukrainian translation by V. Morozov were selected. The results showed that the most common means of reproducing lexical cohesion in the work include repetitions, synonymy and periphrases, hyperonymy/hyponymy, collocations and fixed phrases, thematic lexical chains, lexical substitution, metonymy and metaphorical substitutions, antonymy as a cohesive link, categorical repetitions, epithetic variation, idioms and fixed phraseologisms. It was found that in order to preserve lexical cohesion in the Ukrainian translation of V. Morozov's novel, lexical repetition, synonymy/descriptive repetition, periphrasis, hyperonym and hyponym, neologism, euphemism and name variability, repetition in dialogue were used primarily. The influence of translation transformations on text coherence and pragmatic integrity has been analysed. It has been determined that the Ukrainian translation uses translation transformations that in most cases make it possible to preserve the lexical cohesion of the original. It has been found that some transformations are associated with a loss of lexical cohesion, for example, in dialogues where the phrase is repeated in the original to enhance emotional impact or tension, while the translation does not contain the repetition of linguistic units. The practical significance of the results obtained lies in the possibility of using the developed methodology to analyse cohesion in the original and translated texts and its application in editing various genres of translated fiction. Prospects for further research are based on the study of means of reproducing other types of cohesion not only in fantasy works, but also in other genres.

Keywords: cohesion, cohesive link, pragmatic aspect, linguistic analysis, practical stylistics, literary text, semantic and stylistic analysis, linguistic and stylistic editing.

Постановка проблеми. Робота перекладача вимагає постійного вдосконалення професійних навичок, чого можна досягти, паралельно працюючи з текстами різними мовами. Здійснення порівняльного аналізу таких текстів дає змогу виявити схожість і відмінність між ними, глибше дослідити їхню жанрову специфіку, виявити семантико-стилістичні відмінності/подібності, виробити стратегію редагування перекладного художнього тексту. Отримання знань про особливості певного текстового жанру може позитивно вплинути на ефект перекладу, а також полегшити сам перекладацький процес.

Кінцевим результатом роботи перекладача є текст (усний чи письмовий), тобто мовна одиниця, що виходить за межі речення, комунікативно самостійний макрознак, основним завданням якого є реалізація виділених

комунікативних функцій. Однією з ключових ознак тексту, що розуміється таким чином, є його формальна зв'язність (когезія) і семантична зв'язність (когерентність), які реалізуються на всіх рівнях організації тексту і є тим, що відрізняє від тексту набір вільно об'єднаних речень [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідники М. Халідей (M. Halliday) та Р. Гасан (R. Hasan) визначають когезію як один із двох типів зв'язності – формально-граматичну зв'язність структури речення, яка має свої поверхневі експоненти:

– морфологічні засоби (наприклад, однорідність дієслівних форм);

– використання особових або дейктичних займенників в анафоричній функції;

– використання закінчень дієслів в анафоричній функції;

– синтаксичні виразники безперервності: асоціативні, протиставні та результативні сполучники тощо;

– синтаксичні паралелізми та інші синтаксико-текстові фігури, що організовують, наприклад, формальну структуру строфи;

– паралінгвістичні засоби: просодичні та графічні [2].

М. Халідей та Р. Гасан також звертають увагу на мнемонічну функцію показників когезії. Дослідники вважають, що когезія залежить від гарної пам'яті, але вона також служить для збереження такої пам'яті, наприклад, до кінця більш довгого твору. У цьому контексті розрізняють два типи когезійних засобів: ті, що діють у коротких уривках тексту, й ті, що стосуються віддалених частин тексту (абзаци, середня та кінцева частини). На думку М. Халідей та Р. Гасан, багато із цих мнемонічних засобів походять із усного мовлення. Стратегія розуміння, сприйняття і запам'ятовування тексту стосується як його автора, так і його реципієнтів. Для цього у поетичному художньому тексті застосовуються різні прийоми, наприклад: використання версифікаційних структур (включаючи риму) мелічного, мнемонічного та декламаційного характеру; синтаксичні структури, накладені на віршові структури (наприклад, анафора та епіфора), а також епітети, якими означено персонажів.

У дослідженні О. Ємець вивчається лексична когезія прозового тексту на прикладі таких засобів, як повтор, синонімія, референція, однак не лише на лексичному, а й на стилістичному рівнях, з окремими ремарками стосовно граматики вживаних для зв'язності одиниць [3]. Автор визначає, як когезивні зв'язки відтворюються в коротких оповіданнях сучасних американських письменників.

У статті В. Коваленко та В. Порошиної досліджено лінгвістичні механізми забезпечення зв'язності в німецькомовних текстах [4]. Автори аналізують, як граматичні та лексичні засоби – анафора, дейксис, кон'юнкції та

лексичні повтори – сприяють формуванню когерентності тексту. У роботі також розглянуто роль контексту та прагматичних чинників у забезпеченні цілісності висловлювання.

Мета статті – дослідження лінгвістичних і прагматичних аспектів лексичної когезії тексту на прикладі перекладу творів у жанрі фентезі. Завдання дослідження:

1) визначити засоби лексичної когезії в англомовних текстах жанру фентезі;

2) проаналізувати способи відтворення лексичної когезії в українських перекладах текстів жанру фентезі;

3) виявити вплив перекладацьких трансформацій на зв'язність тексту та прагматичну цілісність, семантичну й стилістичну характеристики таких трансформацій.

Виклад основного матеріалу. До мовних засобів відтворення когезії належать: лексичні засоби – повтори, синоніми, антоніми, гіпоніми, слова однієї тематичної чи асоціативної групи, слова одного словотвірного гнізда, займенники; морфологічні граматичні засоби – градація, однорідність граматичних форм дієслова; граматичні синтаксичні засоби – сполучники, синтаксичні паралелізми, еліпсис, порядок слів, номіналізація, модальність [5].

Засобами відтворення лексичної когезії є займенникові конструкції, переважно анафоричні, та сполучники, а також метатекстуальні вирази, особливо когезивні частки та контекстуальні частки [6]. Вони виконують функції встановлення різних типів зв'язків між подіями (наприклад, причинно-наслідкові зв'язки) і розумовими операціями (зокрема, міркування), а також функцію метакоментування, пов'язану з поточним створенням тексту, наприклад, додавання або доповнення інформації, переформулювання змісту, редагування [7]. Внутрішньотекстові змістові зв'язки типово реалізуються за допомогою анафоричних займенників, синонімів, гіперонімів і рекурсивних слів. Парафрази художнього тексту, що полягають у зміні порядку речень, іноді можуть призводити до створення текстів, схожих за змістом, але не тотожних. Попри збереження загального смислу, унікальна цінність таких парафразів щодо оригіналу може залишатися сталою. Проте у контексті семантики художнього тексту, яка формується через поетичну функцію мови, будь-яке порушення початкової когезії, зумовленої специфічним порядком висловлювань, призводить до виникнення двох різних текстів.

Повторення є найбільш часто використовуваним показником зв'язків між висловлюваннями, незалежно від рівня тексту, що аналізується. Повторення тієї ж мовної одиниці сприяє формуванню синтаксичного зв'язку між окремими елементами висловлювання, реалізації когезійної та

референційної функцій. Повтори в тексті передусім стосуються лексичних елементів, коли слова чи вирази дублюються, насамперед ідеться про такі семантико-стилістичні явища, як паралелізм, парафраз чи еліпсис – групу засобів лексичної когезії [8].

Неточне повторення або часткова рекурсія побудовані на модифікації повторюваного елемента таким чином, щоб наступна мовна одиниця, відображаючи той самий зміст, що й попередня, не повторювала її формальної структури. Формальна модифікація полягає насамперед у «переведенні» слова в іншу частину мови або в зміні словотворчих категорій. Семантична різниця, якщо така є, базується на незначних змінах. Часткова рекурсія може також полягати в модифікації експресивної функції антецедента або в наданні повторюваному елементу переносного значення.

Синонімічна зв'язність заснована на появі близьких за значенням виразів у сусідньому контексті [9]. Когезивний зв'язок є результатом існування семантичного відношення між антецедентом і консеквентом, який посилається на нього. Унікальною у формально-семантичному та стилістичному планах підгрупою синонімічних звертань є перифрази, коли антецедентом або (частіше) консеквентом є не окрема лексема, а довша синонімічна структура, що складається з кількох компонентів.

Гіпонімічна зв'язність полягає у відношенні між одиницями ширшого обсягу (гіпероніми) і вужчого обсягу (гіпоніми) значення, в надпорядку або підпорядкуванні однієї лексеми іншій [10]. Цей зв'язок може бути багатоступеневим – одне і те ж слово може бути одночасно гіперонімом одного слова і гіпонімом іншого. Супідрядні лексеми, навпаки, залишаються в співгіпонімічних відношеннях.

Для аналізу засобів лексичної когезії було вибрано роман «Harry Potter» Дж. К. Роулінг і переклад цього твору, здійснений В. Морозовим. Зокрема, у цьому художньому тексті використовуються різні засоби лексичної когезії, які забезпечують його зв'язність на рівні наративної парадигми (табл. 1).

Таблиця 1

Засоби лексичної когезії в романі «Harry Potter»

Засоби лексичної когезії	Приклади
Повтори	– *Harry – Harry – Harry* – *Hogwarts – Hogwarts*
Синонімія та перифрази	*– Dumbledore – the old wizard – the headmaster – the greatest sorcerer* *– Voldemort – He Who Must Not Be Named – the Dark Lord – Tom Riddle*
Гіперонімія / гіпонімія	*– Creature – dragon – Hungarian Horntail* *– School – Hogwarts – Gryffindor House*

Засоби лексичної когезії	Приклади
Колокації та сталі словосполучення	*dark magic, forbidden forest, invisibility cloak, phoenix feather wand*
Тематичні лексичні ланцюги	*– magic – spell – wand – charm – potion – curse – duel – school – classroom – teacher – homework – detention – house points*
Лексична субституція	*– Hermione raised her hand. The girl always knew the answer.*
Метонімія та метафоричні заміни	*– The Ministry decided… (маються на увазі чиновники Міністерства магії);* *– The scar burned again (знак, пов'язаний із Волдемортом)*
Антонімія як когезивний зв'язок	*He was good. Voldemort was evil.* *Gryffindor valued bravery. Slytherin preferred cunning.*
Категоріальні повтори	*The magical world was full of strange things: broomsticks, talking portraits, enchanted suits of armor.*
Епітетичне варіювання	*The boy who lived had never heard of Hogwarts.* *The pale, snake-like man smiled cruelly.*
Ідіоми та сталий фразеологізм	*«Not a wizard, are you? Bit of a shock, that»* *«Pulling a fast one», said Ron.*

Джерело: авторська розробка

Аналіз показав, що найпоширенішим засобом лексичної когезії в романі є *лексичні повтори,* передусім імен героїв: вони посилюють референтну чіткість. Наприклад, «***Harry*** *picked up his wand.* ***Harry*** *felt a strange warmth spread through his fingers*». Варто зазначити, що в українському перекладі лексичні повтори подані без змін, чергуючись із займенниками і зберігаючи зв'язність тексту.

Крім повторів, активно вживаються *синонімія* та *перифрази*, які уможливлюють і репрезентують зв'язність між репліками та абзацами. Наприклад, героя Гагріда в романі автор називає не лише на ім'я, а й такими синонімами, як *велетень, лісоруб*, зберігаючи таким чином когезивний зв'язок. Для найменування героя Волдеморта застосовує перифрази «***Voldemort*** *– He Who Must Not Be Named – the* ***Dark Lord*** *–* ***Tom Riddle***» *(«Той-Кого-Не-Можна-Називати, Той-Що-Не-Має-ться-на-Ім'я, Темний Лорд»),* що виконують не лише когезивну, а й прагматичну функцію.

Для досягнення когезії автор роману вдається до *колокацій* та *стійких словосполучень,* наприклад, *dark magic, forbidden forest, invisibility cloak, wizarding world (темна магія, Заборонений ліс, плащ-невидимка, світ чарівників)*. За допомогою цих засобів створюються повторювані семантичні парадигми, які не лише забезпечують когезивний зв'язок, а й увиразнюють жанр фентезі.

Ще одним засобом відтворення когезії є *епітетне варіювання,* яке полягає в заміні імені персонажа епітетом або описовою конструкцією.

Наприклад, у фразі *«**The boy who lived** had never heard of Hogwarts» («Хлопчик, який вижив…»)* ідеться про Гаррі. Тут за допомогою цього засобу когезії не лише створюється семантична зв'язність між епізодами, а й забезпечується міфологізація героя.

У табл. 2 подано способи репрезентації лексичної когезії в українському перекладі «Harry Potter» (В. Морозов). Варто зазначити, що перекладачеві потрібно було підібрати саме такі мовні засоби, які дозволили зберегти когезію тексту і відповідали б його жанровій специфіці.

Таблиця 2

Способи відтворення лексичної когезії в українському перекладі «Harry Potter»

Спосіб відтворення	Приклад (оригінал)	Переклад В. Морозова
Лексичне повторення	*Hogwarts was his home. Hogwarts was the place he belonged.*	*Гоґвортс був його домівкою. Гоґвортс був місцем, де йому судилося бути.*
Синонімія/ описовий повтор	*Dumbledore was gone. The headmaster had left Hogwarts for good.*	*Дамблдор зник. Директор назавжди покинув Гоґвортс.*
Перифраза	*The Boy Who Lived had come to die.*	*Хлопчик, який вижив, ішов на смерть.*
Гіперонім + гіпонім	*Buckbeak was a hippogriff – a magical creature with the body of a horse and the wings of an eagle.*	*Бакбік був гіпогрифом – чарівною істотою з тілом коня і крилами орла.*
Тематичне поле: магія	*spell – wand – incantation – magic – curse*	*закляття – паличка – замовляння – магія – прокляття*
Неологізм	*He was the only Muggle in the family.*	*Він був єдиним маґлом у родині.*
Евфемізм і варіативність імені	*He-Who-Must-Not-Be-Named was growing stronger.*	*Той-Кого-Не-Можна-Називати набирав сили.*
Повтор у діалозі	*«You're a wizard, Harry», – «I'm a what?» – «A wizard».*	*– Ти чарівник, Гаррі. – Хто я? – Чарівник.*

Джерело: авторська розробка

До одного з найпоширеніших способів відтворення лексичної когезії належить лексичне повторення, його перекладач В. Морозов в українському тексті зберігає дослівно без жодних змін. Порівняємо оригінал *«**Hogwarts** was his home. **Hogwarts** was the place he belonged»* і переклад *«**Гоґвортс** був його домівкою. **Гоґвортс** був місцем, де йому судилося бути»,* в яких повторюється образ *Гоґвортса.* Як бачимо,

використано дослівний переклад, що дає можливість повністю зберегти лексичну когезію.

Задля когезії в перекладі застосовується і *синонімічна заміна* або *варіативне позначення*. Зокрема, в українському тексті роману з ім'ям *Дамблдора* часто вживаються лексеми *директор, чаклун*, що дозволяє відтворити стилістичне навантаження оригіналу (*«Dumbledore, the headmaster, the old wizard»*). Це забезпечує лексичну когезію й сприяє уникненню тавтології. Ім'я *Волдеморта* також замінюється на *Темний Лорд, Той-Кого-Не-Можна-Називати*, що, окрім когезії, має і прагматичне навантаження, вказуючи на страх і табуйованість образу.

Велике значення у збереженні когезії має *відтворення тематичних лексичних ланцюгів*, притаманних фентезійному світу. Наприклад, слова *spell, wand, magic, potion, charm* входять до одного семантичного поля, що перекладається як *закляття, паличка, магія, зілля, чари*. Повторення та варіювання цих лексичних одиниць у різних епізодах дає можливість зберегти специфічну для жанру фентезі структуру та когезивний зв'язок.

Труднощі при перекладі викликають неологізми, за допомогою яких також відтворюється когезія. Наприклад, в оригіналі функціонують такі неолексеми, як *Muggle, Quidditch, Horcrux*, які в український текст уводяться за допомогою транслітерації, щоб зберегти значення й не зруйнувати смисл, закладений автором. Тож зазначені лексичні одиниці В. Морозов подає так: *маґл, квідич, горокракс*.

У діалогах збережено повторюваність реплік. Наприклад, сцена з Гаґрідом *«You're a wizard, Harry» – «I'm a what?» – «A wizard»* у перекладі передана з відповідною точністю структури тексту: *«Ти чарівник, Гаррі» – «Хто я?» – «Чарівник»*. Це дало можливість перекладачеві зберегти ритм і стилістику оригіналу, не порушуючи когезії діалогу.

У процесі перекладу художнього тексту, зокрема фентезійного роману, збереження лексичної когезії є одним із ключових чинників забезпечення текстової зв'язності та прагматичної цілісності. Перекладач змушений ураховувати структурно-лінгвістичні і стилістично-прагматичні особливості мови оригіналу й мови перекладу, вдаючись до низки трансформацій, що можуть як зберігати, так і трансформувати когезивні зв'язки.

Одним із поширених типів трансформацій є *лексична заміна*, зокрема використання синонімічних або перифрастичних структур замість прямого повторення. Це уможливлює уникання одноманітності, проте може послаблювати зв'язність, якщо зв'язок не є очевидним. Наприклад, перекладач зберігає когезію оригіналу через варіативний повтор у перекладі: *«Dumbledore was gone. The headmaster had left Hogwarts for good» –*

«Дамблдор зник. Директор назавжди покинув Гоґвортс». Але іноді в тексті трапляються й випадки, коли лексична варіація в перекладі втрачає прямий семантичний зв'язок, що потребує від читача додаткових когнітивних зусиль для ідентифікації референта.

Інша типова трансформація – *транслітерація неологізмів* (Muggle → маґл, Quidditch → квідич), що забезпечує повторюваність новостворених лексем та зберігає когезію фентезійного світу. У цьому випадку когезивна функція реалізується завдяки стабільності слововживання. Проте в окремих випадках за відсутності тлумачення або контекстуальної підказки значення неологізму може бути недостатньо зрозумілим, що впливає на прагматичну цілісність.

Варто також відзначити *евфемізацію* як форму прагматичної трансформації, що підтримує когезію. В оригіналі багаторазово варіюється ім'я *Волдеморта* (*He-Who-Must-Not-Be-Named, You-Know-Who, the Dark Lord*), і український переклад (*Той-Кого-Не-Можна-Називати, Темний Лорд*) доволі точно відтворює ці варіанти. У цьому випадку когезивність зміцнюється через синонімічну варіативність, водночас зберігаючи прагматичний підтекст – страх, табу, сакралізацію образу.

Деякі трансформації пов'язані з утратою лексичної когезії. Наприклад, у певних діалогах, де в оригіналі фраза повторюється з метою підсилення емоційної впливу або напруги, переклад таких повторів не містить. Це економить мовні ресурси, але зменшує прагматичну дію, експресію, а отже, й емоційний вплив на читача.

Загалом, перекладацькі трансформації можуть як підтримувати, так і змінювати лексичну когезію, залежно від конкретного перекладацького рішення. Коли трансформації є обґрунтованими й контекстуально вмотивованими, вони не порушують прагматичної цілісності, а навпаки – адаптують її до норм мови перекладу. Проте у випадках, коли трансформації надто вільні або механічні, може спостерігатися розрив когезивних зв'язків, що ускладнює читачеві сприйняття цілісного образу персонажа, події або тематичного блоку.

Висновки. Результати дослідження показали, що до найпоширеніших засобів відтворення лексичної когезії у творі «Гаррі Поттер» (оригінали та перекладі) належать повтори, синонімія та перифрази, гіперонімія/гіпонімія, колокації та сталі словосполучення, тематичні лексичні ланцюги, лексична субституція, метонімія та метафоричні заміни, антонімія як когезивний зв'язок, категоріальні повтори, епітетичне варіювання, ідіоми та сталий фразеологізм.

Виявлено, що для збереження лексичної когезії в українському перекладі роману В. Морозова використано лексичні повтори, синоніми,

описові повтори, перифрази, гіпероніми і гіпоніми, неологізми, евфемізми, варіативність імен, повтори у діалозі. Проаналізовано вплив перекладацьких трансформацій на зв'язність тексту та прагматичну цілісність. Визначено, що в українському перекладі використано такі перекладацькі трансформації, які забезпечують збереження лексичної когезії оригіналу. З'ясовано, що окремі трансформації пов'язані з утратою лексичної когезії, наприклад, у діалогах.

Практичне значення отриманих результатів полягає в можливості використання розробленої методології для аналізу когезії в оригіналі й перекладі при редагуванні текстів перекладної художньої літератури. Перспективи для подальших досліджень ґрунтуються на вивченні засобів відтворення інших видів когезії не лише у творах фентезі, а й в інших жанрах.

Література:

1. Рябова К. О. Цілісність і зв'язність як основні контекстуальні категорії. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації*. Київ, 2020. Т. 31(70), № 4, ч. 2. С. 173–176. URL: https://doi.org/10.32838/2663-6069/2020.4-2/31 (дата звернення: 18.04.2025).

2. Halliday M. A. K., Hasan R. *Cohesion in English*. Routledge, 2014. URL: https://doi.org/10.4324/9781315836010 (date of access: 18.04.2025).

3. Ємець О. В. Когезія в коротких оповіданнях сучасних американських письменників: стилістичний та прагматичний аспекти. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки. Серія: Філологічні науки. Мовознавство*. 2019. № 10(394). С. 47–51. URL: https://elar.khmnu.edu.ua/handle/123456789/9076 (дата звернення: 18.04.2025).

4. Коваленко В. М., Порошина В. Д. Зв'язність тексту та мовні засоби її вираження (на матеріалі німецькомовних текстів). *Studia Philologica*. 2021. Вип. 1. С. 7–11. URL: https://doi.org/10.28925/2311-2425.2021.161 (дата звернення: 18.04.2025).

5. Klebanov B. B., Diermeier D., Beigman E. Lexical cohesion analysis of political speech. *Political Analysis*. 2019. Vol. 16, No. 4. P. 447–463. URL: https://doi.org/10.1093/pan/mpn007 (date of access: 18.04.2025).

6. Літвінова М. М. Лексична когезія в художній прозі Дженні Ерпенбек (в аспекті німецько-українського перекладу). *Закарпатські філологічні студії*. 2021. Вип. 15. С. 153–157. URL: https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2021.15.28 (дата звернення: 18.04.2025).

7. Карп М. А. Контамінована когезія у функції сумісності текстово-референційних властивостей знаків в англійських мультимодальних літературних казках. *Південний архів (філологічні науки)*. 2022. Вип. 90. С. 36–44. URL: https://doi.org/10.32999/ksu2663-2691/2022-90-5 (дата звернення: 18.04.2025).

8. Kirana R. P., Mukhrizal M., Jayanti F. G. Types of lexical cohesion and grammatical cohesion in thesis abstracts. *Jadila: Journal of Development and Innovation in Language and Literature Education*. 2020. Vol. 1, №. 1. P. 57–68. URL: https://doi.org/10.52690/jadila.v1i1.14 (date of access: 18.04.2025).

9. Rijal K., Sudarsono S., Suhartono L. Analysis of lexical cohesion. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Khatulistiwa (JPPK)*. 2019. Vol. 8, No. 7. P. 231–240. URL: https://download.garuda.kemdikbud.go.id/article.php?article=1560318&val=2338&title=ANALYSIS%20OF%20LEXICAL%20COHESION (date of access: 18.04.2025).

10. Malah Z. Lexical cohesion: A brief review on theoretical emergence, development and practical application in discourse studies. *International Journal of Linguistics*. 2020. Vol. 8, No. 2. P. 46–61. URL:https://ijlc.thebrpi.org/journals/ijlc/Vol_8_No_2_December_2020/6.pdf (date of access: 18.04.2025).

References

1. Riabova K. O. (2020). Tsilisnist i zv'iaznist yak osnovni kontekstualni katehorii [Integrity and cohesion as key contextual categories]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriia: Filolohiia. Sotsialni komunikatsii – *Scientific Notes of V. I. Vernadskyi TNU. Series: Philology. Social Communications*, *31*(70), 4, Pt. 2, 173–176. URL: https://doi.org/10.32838/2663-6069/2020.4-2/31 [in Ukrainian]

2. Halliday M. A. K., Hasan R. (2014). *Cohesion in English*. London, United Kingdom: Routledge. URL: https://doi.org/10.4324/9781315836010 [in English]

3. Yemets O. V. (2019). Koheziia v korotkykh opovidanniiakh suchasnykh amerykanskykh pysmennykiv: stylistychnyi ta prahmatychnyi aspekty [Cohesion in short stories by contemporary American writers: stylistic and pragmatic aspects]. *Naukovyi visnyk Skhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu im. Lesi Ukrainky. Seriia: Filolohichni nauky. Movoznavstvo – *Scientific Bulletin of Lesya Ukrainka Eastern European National University. Series: Philological Sciences. Linguistics*, *10*(394), 47–51. URL: https://elar.khmnu.edu.ua/handle/123456789/9076 [in Ukrainian]

4. Kovalenko V. M., Poroshyna V. D. (2021). Zviaznist tekstu ta movni zasoby yii vyrazhennia (na materiali nimetskomovnykh tekstiv) [Text cohesion and linguistic means of its expression (based on German-language texts)]. *Studia Philologica – *Studia Philologica*, *1*, 7–11. URL: https://doi.org/10.28925/2311-2425.2021.161 (data zvernennia: 18.04.2025). [in Ukrainian]

5. Klebanov B. B., Diermeier D., Beigman E. (2019). Lexical cohesion analysis of political speech. *Political Analysis – *Political Analysis*, *16*(4), 447–463. URL: https://doi.org/10.1093/pan/mpn007 [in English]

6. Litvinova M. M. (2021). Leksychna koheziia v khudozhnii prozi Dzhonni Erpenbek (v aspekti nimetsko-ukrainskoho perekladu) [Lexical cohesion in Jenny Erpenbeck's fiction (in the context of German-Ukrainian translation)]. *Zakarpatski filolohichni studii – *Transcarpathian Philological Studies*, *15*, 153–157. URL: https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2021.15.28 [in Ukrainian]

7. Karp M. A. (2022). Kontaminovana koheziia u funktsii sumisnosti tekstovo-referentsiinykh vlastyvostei znakiv v anhliiskykh multymodalnykh literaturnykh kazkakh [Contaminated cohesion as a function of the compatibility of text-referential signs in English multimodal literary fairy tales]. *Pivdennyi arkhiv (filolohichni nauky) – *Southern Archive (Philological Sciences)*, *90*, 36–44. URL: https://doi.org/10.32999/ksu2663-2691/2022-90-5 [in Ukrainian]

8. Kirana R. P., Mukhrizal M., Jayanti F. G. (2020). Types of lexical cohesion and grammatical cohesion in thesis abstracts. *Jadila: Journal of Development and Innovation in Language and Literature Education – *Jadila: Journal of Development and Innovation in Language and Literature Education*, *1*(1), 57–68. URL: https://doi.org/10.52690/jadila.v1i1.14 [in English]

9. Rijal K., Sudarsono S., Suhartono L. (2019). Analysis of lexical cohesion. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Khatulistiwa (JPPK) – *Journal of Education and Learning at the Equator*, *8*(7), 231–240. URL: https://download.garuda.kemdikbud.go.id/article.php?article=1560318&val=2338&title=ANALYSIS%20OF%20LEXICAL%20COHESION [in English]

10. Malah Z. (2020). Lexical cohesion: A brief review on theoretical emergence, development and practical application in discourse studies. *International Journal of Linguistics – *International Journal of Linguistics*, *8*(2), 46–61. URL: https://ijlc.thebrpi.org/journals/ijlc/Vol_8_No_2_December_2020/6.pdf [in English]

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №4(34)2025

Bulletin of Science and Education

УДК 821.162.3=162.4-1.091

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-594-602

Моторний Олександр Андрійович кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри слов'янської філології імені професора Іларіона Свєнціцького, Львівський національний університет імені Івана Франка м. Львів, https://orcid.org/0000-0002-9546-1410

АНІМАЛІСТИЧНА СКЛАДОВА ДУХОВНОЇ ПОЕЗІЇ РОБЕРТА Б'ЄЛІКА ТА МАРТІНА ШТОРА

Анотація. Стаття присвячена дослідженню духовної складової сучасної чеської та словацької поезії на прикладі творчості Роберта Б'єліка та Мартіна Штора. Автори активно використовують анімалістичну символіку, яка відіграє важливу роль у їхніх поетичних текстах, слугуючи засобом вираження складних метафізичних пошуків. Основна увага приділена аналізу символічних образів тварин, зокрема вовка, вівці, птаха, що набувають у віршах різних конотацій та змінюють своє традиційне значення, демонструючи динаміку духовних трансформацій. Б'єлік у своїх текстах змальовує образ вовка як істоти, що знаходиться у стані духовного пошуку. Посередництвом деяких інших образів він трансформується від традиційного уособлення хижості до символу покаяння та смирення. Б'єлік та Штор змальовують образ птаха, що асоціюється зі свободою духу, але також із божественним втручанням у поетичний світ. Аналіз текстів авторів дозволяє простежити, як біблійні й фольклорні мотиви адаптуються до сучасного літературного контексту, набуваючи нових змістів. Інтерпретації образів, символів та знаків частково виходять з концепції К. Г. Юнга, згідно з якою символ є динамічною структурою, що змінюється залежно від епохи та культурного контексту, а також з праць Е. Сепіра та Б. Уорфа, присвячених метафорі. Дослідження підтверджує, що духовна поезія у сучасному чеському та словацькому літературному просторі залишається актуальною, адже відображає одвічні питання взаємозв'язку людини з вищими силами та пошуку сенсу буття.

Ключові слова: анімалістичний компонент, духовна поезія, образ собаки, образ птахів, сучасна чеська поезія, Мартін Штор, Роберт Б'єлік

Motornyy Oleksandr Andriyovych Candidate of science (Doctor of Philosophy), Associate Professor at the Department of Slavic Philology named after Professor Ilarion Sventsitsky at Ivan Franko National University of Lviv Ivan Franko National University of Lviv, https://orcid.org/0000-0002-9546-1410

ВІСНИК науки та освіти
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
ISSN 2786-6165 (ONLINE) № 4(34)2025
Bulletin of Science and Education

THE ANIMALISTIC ELEMENT IN THE SPIRITUAL POETRY OF ROBERT BIELIK AND MARTIN SCHTÖR

Abstract. The article is dedicated to the study of the spiritual dimension in contemporary Czech and Slovak poetry, exemplified by the works of Robert Bielik and Martin Štor. The authors actively employ animal symbolism, which plays a significant role in their poetic texts, serving as a means of expressing complex metaphysical quests. The primary focus is on analyzing symbolic images of animals, particularly the wolf, the sheep, and the bird, which acquire various connotations in the poems and alter their traditional meanings, demonstrating the dynamics of spiritual transformations. In his texts, Bielik portrays the image of the wolf as a being engaged in a spiritual quest. Through certain other images, it undergoes a transformation from the traditional embodiment of predation to a symbol of repentance. Bielik and Štor depict the image of the bird, which is associated with the freedom of the spirit but also with divine intervention in the poetic world. Analyzing the authors' texts allows us to trace how biblical and folkloric motifs are adapted to the modern literary context, acquiring new meanings. The interpretations of symbols and signs are partly based on Carl G. Jung's concept, which views symbols as dynamic structures that change depending on the era and cultural context, as well as on the works of Edward Sapir and Benjamin Whorf, dedicated to metaphors. The study confirms that spiritual poetry remains relevant in the contemporary Czech and Slovak literary space, as it reflects the eternal questions of human connection with higher forces and the search for the meaning of existence.

Keywords: animalistic component, spiritual poetry, the image of the dog, the image of birds, contemporary Czech poetry, Martin Schtör, Robert Bělík

Постановка проблеми. Сучасна чеська та словацька духовна поезія мають розгалужене ідейне наповнення. Обидві вони спираються на традицію, тяглість якої сягає початку минулого століття. Вона була і є популярною, оскільки автор посередництвом ліричного героя примушує читача замислитися над існуванням первинного начала та сенсу людського існування, Вселенської сили, Бога та взаємозв'язку людини з ним, іншими словами - піднімає одвічні питання, на які людство шукає відповіді вже не перше тисячоліття. Через те, що актуальність такої лірики не спадає, вона потребує дослідження як в українському, так і в чеському літературознавстві, оскільки дозволяє прослідкувати розвиток традиції духовної поезії від вказаного періоду до сьогодення, роблячи акцент на його більш різкій трансформації, враховуючи при цьому, що традиція пережила різні епохи, не завжди сприятливі, але не втратилася, що свідчить про її

релевантність одразу для декількох поколінь письменників. Серед словацьких та чеських поетів-авторів духовної лірики так чи інакше можна назвати таких, як Іван Краско, Янко Єсенський, Мартін Разус, Антонін Сова, Отакар Бржезіна, Й. Гора. Вже у воєнний та післявоєнний період вагомими постатями були словаки П. Орсаг-Гвєздослав, М. Руфус, І. Краско, серед чеських авторів - Б. Рейнек, Я. Заграднічек. Усі вони належали до різних літературних течій, але в усіх них так чи інакше проявленим є образ Всевишнього, Творця Всесвіту, деміурга, певної всеосяжної сили і звичайно авторів цікавить взаємозв'язок цієї сили з людиною. Однак згаданий образ, рівно як і взаємозв'язок його з образом людини у поезії є у постійній динаміці і станом на сьогодні також активно набуває нових смислів, які в свою чергу потребують наукового літературознавчого аналізу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За останні роки тема релігійної складової у чеській та словацькій поезії привертала увагу, зокрема, молодих літературознавців Стеглікову О. та Зедніка В. [2], які станом на сьогодні зробили чи не найгрунтовніший огляд найсучаснішої чеської поезії загалом, залучивши імена наймолодшої генерації "міленіалів". Чи не найвідоміший дослідник сучасної чеської поезії Піорецкі К. про стан духовної лірики на сучасному етапі говорить наступне "*Однією з характерних рис молодої поезії дев'яностих років 20-го століття є проявлення її суттєвої частини як поезії спіритуальної або християнськи чи католицьки орієнтованої. Це певний парадокс, коли усвідомлюєш, що після листопада 1989 року в чеському суспільстві не сталося жодного тривалого схиляння до духовності.*" [1]. Загалом Піорецкі у своїй фундаментальній праці "Česká pozie v postmoderní situaci" детально класифікує сучасну чеську поезію, починаючи з 90-х років минулого століття і залучає до спіритуальної традиції таких авторів, як Павел Петр, Петр Чіхонь, Томаш Рейхл, Мілош Долежал, Павел Колмачка та Мартін Штор. Дослідник пише, що духовно орієнтовані письменники у католицькій чи загальнохристиянській традиції є невід'ємною частиною актуальної літературної доби наперекір тому, що чеське суспільство після подій 1989 р. не стало більш схильним до "духовності". У таких авторів, як Богдан Хлібец, Петр Борковец чи Богдан Трояк ми бачимо, як зазначає автор, тематизацію християнської духовності, але при цьому вона грає значно меншу роль у конструювання авторського поетичного світу ніж у ти х перших [1, s. 75-76]. Піорецкі також робить спробу чітко розрізнити терміни "духовна поезія", "християнсько орієнтована поезія" та "католицька поезія". Погодимося з автором монографії, що краще використовувати термін "духовна лірика (поезія)", оскільки це включатиме не лише християнську парадигму як фундамент для її ідейного наповнення,

що підтверджує матеріал, який ми обрали для розгляду [1, s. 76]. До цього також додається ще одна проблема, яку подекуди навіть прискіпливий аналіз авторського поетичного тексту не завжди дозволить виявити у повній мірі: що у поезії первинне - релігійна заангажованість поета, його чи естетична складова, пов'язана з тим чи іншим віровченням (76)? Іншими словами, автора надихає ідея про Всевишнього чи краса Святого слова як такого, обрядів тощо? Виходячи з цих міркувань, будемо користуватися терміном "релігійна складова", виносячи за дужки ту чи іншу потенційну авторську мотивацію, яка зазвичай не є предметом літературознавчого аналізу.

Словацький автор духовної лірики Куняк Ю. [3]. наголошує на тому, що віра і поезія ніколи не були у протиріччі, навпаки традиційно доповнюючи одне одним протягом усієї історії людства "*Не думаю, що поезія і релігія несумісні. Швидше навпаки. Поезія з'являється вже в Біблії. Біблійна поезія розсіяна майже по всьому тексту Старого Завіту. Деякі книги є суто поетичними і частково або повністю написані у віршах. Вони надихають навіть сучасних поетів. Наприклад, Уолт Вітмен, один із стовпів сучасної світової поезії, за словами деяких знавців, черпав натхнення з книги Ісаї*". Цікавими є його ж роздуми про реалізацію в поезії концепту любові, який також органічно пов'язана з багатьма релігійними вченнями, зокрема з християнством "*Моє серце спрямоване до поезії, а також спрямоване до любові. Тож поезія і кохання можуть бути близькими, але я б їх не плутав. Любов— це більше, ніж поезія*.".

Метою статті є на матеріалі двох сучасних авторів, словацького та чеського, а саме Роберта Б'єліка та Мартіна Штора, у яких релігійна складова є добре помітною, проаналізувати образи, які є компонентами цієї складової. Нас будуть цікавити анімалістичні образи, оскільки по-перше, вони активно використовуються обома авторами і по-друге - вони є символами, інтерпретація яких залежить від культурного коду, епохи та авторського сприйняття. Символ є динамічною структурою, на відміну від знаку. Інтерпретація символа змінюється з часом, у ньому стираються старі грані смислів і утворюються нові, актуальні певному часовому зрізу. Тваринна символіка була і є багатогранною. К. Г. Юнг у своїй фундаментальній праці "Психологічні типи" підкреслює, що символ залишається живим, доки «він вагітний змістом». При цьому знак виступає як елемент, який має конкретне, визначене значення або призначення. Він вказує на щось очевидне, що вже відоме або чітко визначене. Знак є однозначним і несе інформацію без додаткових шарів значення. Наприклад, дорожній знак або напис — це типові знаки, але не символи, оскільки їхня інтерпретація однозначна. Розгалужена анімалістична символіка у світовій

культурі пояснюється тісним контактом людини з представниками фауни, особливо свійськими тваринами, такими як собака, кіт і їхні образи (символи), на нашу думку, завжди будуть "вагітними змістом" [4, Paras. 816–817.]. Поняття образу сприймаємо як те, що зображено у поезії, тобто з ким або чим зустрічається ліричний герой, тоді як символ - змістове наповнення цього образу в контексті передусім поетичного твору. Дещо інша ситуація з орнітологічними образами. Птахи менш контактні по відношенню до людини, менш освоєні, серед представників цього класу менше одомашнених видів, вони не так активно використовуються в сільському господарстві і не завжди легко можуть бути приручені. Це робить їхній образ у свідомості більшості людей загадковішим, відстороненішим від звичної нам побутової реальності. Той факт, що птахи літають лише додає їхньому образу незбагненності, надаючи йому додатково конотацій "свобода, дитя небес, посланець Бога" тощо. Однак стосовно зв'язку з Богом і собаки, і птахи займають свою відповідну нішу, що ми можемо побачити з пропонованого аналізу. Промовистим є і співвідношення родово-видових понять: собака і вовк – види в рамках класу ссавців і є конкретизовані як образи у поезії, тоді як птахи – клас у рамках типу «тварини» і не конкретизовані як видові образи (орел, курка, горобець чи подібне), оскільки, як ми й казали, літають умовно далеко від людини.

В обидвох авторів божественне начало так чи інакше проявляє себе через тваринний світ, який, в свою чергу, є символічним. Використовуючи традиційні християнські та фольклорні образи-символи тварин, серед яких вівця, ягня - символ смирення та вовк, який традиційно асоціюється з хижістю, жорстокістю, жадібністю. Останній у поетичному світі Б'єліка набуває інших, подекуди протилежних своїй природі ознак, стає теж смиренним, може пролити сльозу і перебувати у пошуку Бога з натяком на каяття за провини минулого: "*Я скажу Амінь, ти пробурмочи Ом, яка велика радість, такий самий і жаль. Вовк наближається до вівці в одному серці, бринить одна сльоза, ступає на вівтар*" [5, s. 15]. Бачимо одразу декілька символів, які натякають на духовну трансформацію душі тварини: спільне з вівцею серце, а отже і спільне тепер з Богом, оскільки вівця символізує найважливіший аспект, пов'язаний з пізнанням бога - смирення, сльоза, теж спільна, як символ чистоти, на яку спромігся вовк можливо вперше в своєму житті, не розуміючи до кінця свого психічного стану і вівтар як символ пожертви. Духовний пошук і відречення символізує у віршах Б'єліка факт відсутності у вовчиці зору, оскільки сліпота в цьому випадку, на нашу думку, є сліпотою в першу чергу духовною, вовчиця не знає куди йти і обирає собі поводиря щоб іти шляхом духовності. З іншого боку, сліпа вовчиця у досить аскетичному поетичному світі Б'єліка краще

орієнтується, відчуває його іншими органами чуття, заглиблюється у його найнепомітніші звуки, які може продукувати навіть світ померлих: "*Марія блукає зі сліпою вовчицею холодом довгих ночей, сірою порожнечею днів. Тиха пісня мертвих заворожила їх обох, Птах вмер в них всередині, потім злетів вільним!"* [5, s. 14]. Невпевненість у своєму кроці до духовної чистоти, неповне розуміння суті божественного, але усе ж наявність внутрішнього інстинктивного бажання доторкнутися до нього притаманне вовчиці, яка за крок до преображення. Це, знову ж таки, ілюструє з одного боку - духовий шлях та неофіта, який до кінця не розуміє його суті своєю звичною логікою і мусить тепер виховати у собі зовсім іншу модель сприйняття реальності, з іншого - духовну чистоту як феномен, який можливо не піддається опису з використанням побутової "мирської" логіки: "*Вовк підходить до сльози, соромиться її доторкнутися. Голова падає під сльозу, на дно поцілунку: в тишу"* [5, s. 21].

У Мартіна Штора подібним є образ собаки, який теж по своєму переживає щось на кшталт містичного видіння, хоч і не може пояснити його суті. В обох випадках образ тварин виступає на маргінесі між неживою, по суті, мертвою природою та людиною, яка може промовляти напряму з Всевишнім. На це натякає обрання обидвома авторами саме образів собаки та вовка, тварин зі зграйним інстинктом, подекуди жорстоких, але вірних.*"Стрічка тривоги натягнута до ранку, лунає собачий плач. Ангели згортають полотно темряви до межі — ніччю йде Сплячий коли через решета неба з Божого млина падає сніжна сіль…."* [6, s. 40].

Якщо у Б'єліка образи є абстрактними і стимулюють читача до осягнення трансцендентних категорій добра і зла, світла та темряви, чистоти і гріха, а сам світ є герметичним, у Штора спостерігається використання метафор, які дозволяють читачеві зануритися у фізичні аспекти, тілесні художнього світу і відчути його через органи чуття методом асоціацій (стрічка тривоги - ранок, решето неба, сніжна сіль тощо), що додає явищам динаміки та драматизму. Метафора "*дно поцілунку*" у Б'єліка, створена за моделлю "дія є вмістилищем", за принципами, описаними у працях Дж. Лакоффа і М. Джонсона [7] є радше нетиповою, досить складною для непідготовленого сприйняття і не є достатньо закріплена в узусі. З певною мірою відносності її можна вважати авторською. Вираз "млини господні" означає невідворотність долі, яка може з часом, але прийде, використано Штором у новому, авторському звучанні і виражає фізичне явище снігопаду (небо - решето), поєднуючи у поетичному світі божественне і мирське в одне ціле. Тут використано метафору за моделлю "фізичне явище (явище природи) є решето (предмет побуту, теж фізичний)" і вона є простішою для сприйняття, але при цьому,

на нашу думку, більш наочною. Обидва автори описують небо як неосяжну вершину свого світу, склепіння, яке неначе підсумовує усе, що в ньому відбувається з холістичним натяком на те, що навіть побачивши або відчувши усі явища, читач не зможе збагнути цей світ повністю, оскільки поетичний світ є величнішим за просту суму своїх складників. Хоча в жодного з авторів це не сказано напряму, але пам'ятаємо, що на нічному небі ми можемо побачити як сузір'я вовка, так і собаки, що традиційно символізувало увіковічення образу тварин за певні заслуги.

Образ птахів в обидвох поетів є більш розмитий за попередні описані без ознак конкретизації. Вони є посередниками між світом мирським та духовним, посланцями Всевишнього, через яких він промовляє до людей, водночас вони виступають як знаки, передвісники чогось нового, «*Промов до вітру, нехай він змиє дощ, дихни словом на вогонь, він запалає ще яскравіше, і прилетить птах, хоч ти його не кликав і перетворюється у світло одна тінь спільна вовча і вівці*» [5, s. 14]. Образ птахів є мимолітним, ледь вловимим, але завжди яскравим, таким, що супроводжується низкою загадкових містичних подій. Він неначе прискорює плинність часу, наповнюючи його при цьому більшим змістом, роблячи його сутнісним у порівнянні з тим, як було до його появи: "*До серця в терни. До гнізда Гостії. Свята і сніжна, як сова. Потім тілом у тіло (з бурчанням кишківника). Він проливає свою кров, він тихо плаче.*" [6, s. 39]. Птахи неначе мимохідь втручаються у перебіг подій, оскільки в них немає часу на довго зупинятися у цьому світі, вони - одвічні мандрівники і торкаються земного життя лише краєм свого існування, однак цей дотик подекуди може мати перспективу розвитку в часі навіть у вічність "*Ілія проїхав, горить мак… Птах зерно впустив…*" [6, s. 44] , "*Вранці о шостій примерзає, рожевіє край неба, птахи кружляють порожнечею, щось таке є в тій отруті омели.*" [6, s. 72]

У більшості випадків як у Б'єліка, так і у Штора ми не маємо видової конкретизації образу птахів, що робить його мінімалістичнішим, абстрактнішим, неначе перед нами в повітрі летить лише силует з крилами і хвостом, летить швидко, майже не зупиняючись, будучи і сам майже непомітним, але трансформації у світі, що йдуть за цим польотом є досить виразні, що додатково свідчить про їхню наближену до божественної природу. Подекуди в обидвох письменників вовк і собака виступають як неофіти і починають пізнавати авторські поетичні світи, які, в свою чергу, обидва просякнуті ідеєю Бога-творця і пантеїстичною ідеєю його ж всеприсутністю одночасно. Підтвердженням цього є дивування явищами, які вони бачать, намагання пізнати їх, але часто і неготовність до цього. Натомість птахи тут - вже спасенні, очищені душі, які вільно кружляють

довкола і намагаються подекуди впливати на неофітів, роблячи це опосередковано, через знаки, адже чим духовно досконаліша істота, тим менш зрозумілою вона є істотам "мирським". Питання залишається де тут поставить себе ліричний герой і читач, які, на нашу думку, у обидвох авторів є тим самим зовнішнім адресатом, оскільки як ліричний герой, так і читач є спостерігачами сторонніми, для них згадані образи є священним дійством, вони не можуть і не факт, що хочуть у них втручатися, але це дійство впливає на їхній духовний стан за сугестивним принципом священного писання, яке приносить людині просвітлення не тільки від розуміння сюжету або ідей, а вже від самого факту читання, пропускання крізь себе священного слова. *"Це миска з драконячим молоком. Місяць. Кров, під дахом у мене живе куниця. Це вікно – саван, батожений – і Бог це бачить, Бог це знає. Що безсилий ти не розгадаєш Ковчег ночі, Китайський знак. Що зранку залишаєшся змученим, як тихий, сумний птах..."* [6, s. 64].

Висновки: У ході дослідження бачимо, що автори сприймають популярні, подекуди навіть майже архетипні анімалістичні символи не однаково. Образ собаки та вовчиці в обидвох авторів є складним і досить суперечливим. Багато в чому його можна вважати символом перехідності від земного до божого втілення. У Б'єліка ця риса образу собаки особливо помітна, є образом активної істоти у пошуку та взаємодії з оточенням, наділений волею і здатністю розуміти що відбувається довкола, можливо і не завжди раціонально. Тут треба зазначити, що поетичний світ Б'єліка хоч і містить багато християнських образів, але втронним суто християнським світом він усе ж не є. Відомими фактами з біографії Б'єліка є те, що він цікавиться багатьма вченнями, серед яких - буддизм та інші східні філософські напрямки і це можна побачити у вказаних у роботі уривках. Очевидно це не могло не вплинути на його творчість, збагативши, в тому числі, і образ собаки (вовчиці), який він полюбив і розкрив у всій повноті. У Штора образ собаки наділений характеристиками, які здатні передвіщати божественне начало у мирському світі, але цей образ є дещо ірраціональнішим ніж у Б'єліка. Ми загалом бачимо у поетичному світі Штора багато передбачень, натяків на події, таємничих знаків і подекуди образ собаки також є натяком світу ліричному героєві, але при цьому він не є настільки суб'єктним, як у Б'єліка, а радше вписаним у довколишній пейзаж неначе собаки - це ті ж самі сузір'я, про які йшлося вище, які не можуть з неба нікуди дітися і своєю присутністю лише вказують на якісь речі та події. Це ж ми бачимо і зі згаданого вище рядка, де гарчання собак передвіщало певне майбутнє, але ліричний герой спостерігав саме за гарчанням і ніколи живої собаки не зустрів, не побачив, не взаємодіяв з нею

напряму, що можна пояснити більшою "цілісністю" поетичного світу Штора, в якому немає настільки чіткої різницями між явищами, як у Б'єліка. Такого роду поетичні світи в цілому, на нашу думку, характерні для багатьох сучасних чеських поетів більш старшої генерації (які почали діяльність приблизно у 90 х роках).

Література:

1. Piorecký K. Česká poezie v postmoderní situaci. Praha, 2011 s. 300 s.
2. Stehlíková O. Zedník L. Mladá spirituální poezie devadesátých let Czech Literature, Jan 1, 2008.URL:https://www.czechlit.cz/cz/feature/soucasna-ceska-poezie/?utm_source=chatgpt.com (дата звернення 27. 03. 2025)
3. Demko M. Láska je víc, než poezie URL: https://katyd.cirkev.cz/vydani-20211026/rozhovor/laska-je-vic-nez-poezie_10405?utm_source=chatgpt.com(дата звернення 24.03. 2025).
4. Jung, C. G. (1921). *Psychological Types*. Princeton University Press. Paras. 816–817.
5. Bielik R. Vlčí ruženec. Banská Bystica, 2003.
6. Schtör M. Hodina Hora. Brno, 1998. 72 s.
7. Johnson F, Lakkof D. Methaphors we live. Chicago Press, 1980

References

1. Piorecký, K. Czech Poetry in the Postmodern Situation. Prague, 2011. 300 pp.
2. Stehlíková O. Zedník L.Young Spiritual Poetry of the 1990s, Czech Literature, Jan 1, 2008. URL: Retrieved from https://www.czechlit.cz/cz/feature/soucasna-ceska-poezie/?utm_source=chatgpt.com (accessed March 27, 2025).
3. Demko, M. Love Is More Than Poetry. Retrieved from: https://katyd.cirkev.cz/vydani-20211026/rozhovor/laska-je-vic-nez-poezie_10405?utm_source=chatgpt.com (accessed March 24, 2025).
4. Jung, C. G. (1921). Psychological Types. Princeton University Press. Paragraphs 816–817.
5. Bielik, R. Wolf Rosary. Banská Bystrica, 2003.
6. Schtör, M. The Hour Hora. Brno, 1998. 72 pp.
7. Johnson, F., Lakoff, D. Metaphors We Live By. Chicago Press, 1980.

УДК 796:378.147.811+615.825+371.72

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-603-614

Овчаренко Лариса Миколаївна викладач кафедри української та іноземних мов, Національний університет фізичного виховання і спорту України, м. Київ, тел.: (063) 845-94-93, https://orcid.org/0000-0002-1152-3582

Овчаренко Володимир Петрович кандидат історичних наук, м. Київ, тел.: (093) 727-29-69, https://orcid.org/0009-0007–8161-300X

ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ УКРАЇНИ АНГЛОМОВНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ВИКОРИСТАННЯМ ЕЛЕМЕНТІВ СВІТОВОЇ НЕМАТЕРІАЛЬНОЇ КУЛЬТУРНОЇ СПАДЩИНИ

Анотація. Здавна знання іноземних мов високо цінувалося в суспільстві. Володіння іноземними мовами розширює світогляд, підвищує ефективність інтелектуальної праці, збагачує духовний світ людини, поглиблює знання рідної мови. Метою навчання іноземної мови у Національному університеті фізичного виховання і спорту України є підготовка висококваліфікованих фахівців у галузі спорту з сформованою англомовною компетентністю на основі особистісно-діяльнісного підходу та науково-обґрунтованої методики навчання студентів як з усного, так і з писемного мовлення, конкурентоспроможних на світовому ринку праці, здатних до професійного розвитку та творчої співпраці.

Глибоко пізнаючи свою власну культуру і мову, ми долучаємося до пізнання англійської мови і англомовного світу, зберігаючи свою національну ідентичність та національну самобутність. Важливо знати історію, поважати духовні і культурні цінності народу і держави, мова якого вивчається, а в першу чергу, свою мову і історію, традиції та звичаї свого народу та своєї культури, тому, що в процесі вивчення іноземної мови здійснюється взаємо обмін і взаємозбагачення мов і культур. Так, наприклад, в результаті мовних контактів, запозичена лексика і фрази, переходять з однієї мови в іншу, і повністю засвоюються мовою, так і деякі культурні традиції, сформувавшись у одного народу, впроваджуються у життя, історію та культуру іншого.

Отже, ми формуємо комунікативну етнокультурну компетенцію, яка є складовою соціокультурної компетенції на основі знань, умінь і навичок,

на соціокультурному досвіді спілкування і пізнання іноземної мови і рідної мови. А особливо сьогодні, під час війни, українці виключно стали користуватися українською мовою, повністю відмежувавши від себе мову агресора.

Тому вивчаючи українську і англійську мови ми формуємо соціокультурну компетенцію в процесі діалогу мов і культур, пізнаючи етнічні культури наших світів, і рекомендуємо зосередити свою увагу на запропонованих цікавих завданнях, які розвивають творче мислення і спрямовані на вивчення і збереження своєї власної культури, вікових традицій та багатої історії, а також на повагу і пізнання історії і культури англомовного світу.

Наукова новизна: полягає в тому, що вперше зібраний конкретний культурологічний навчальний матеріал, при вивченні якого у студентів формується соціокультурна компетентність на фундаменті україномовного і англомовного навчального матеріалу. Запропоновані навчальні технології розвитку і формування соціокультурних компетентностей у міжкультурному просторі спілкування в умовах збереження соціокультурної самобутності кожного народу і кожної мови.

Ключові слова: англійська мова, соціокультурна компетентність, культурна спадщина, музеї, національні страви.

Ovcharenko Larysa Mykolaivna Lecturer at the Department of Ukrainian and Foreign languages, National University of Ukraine on Physical Education and Sport, Kyiv, tel.: (063) 845-94-93, https://orcid.org/0000-0002-1152-3582

Ovcharenko Volodymyr Petrovych PhD in History, Kyiv, tel.: (093) 727-29-69, https://orcid.org/0009-0007-8161-300X

FORMATION OF ENGLISH-LANGUAGE SOCIO-CULTURAL COMPETENCE AMONG THE STUDENTS OF THE NATIONAL UNIVERSITY OF UKRAINE ON PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS USING ELEMENTS OF THE WORLD'S INTANGIBLE CULTURAL HERITAGE

Abstract. Knowledge of foreign languages has long been highly valued in society. Knowledge of foreign languages expands the worldview, increases the efficiency of intellectual work, enriches the spiritual world of a person, deepens knowledge of the native language. The purpose of teaching a foreign language at the National University of Ukraine on Physical Education and Sports is to train highly qualified specialists in the field of sports with formed English-language

competence on the basis of a personal-activity approach and a scientifically grounded methodology training of students in both oral and written speech, competitive in the world labor market, capable of professional development and creative cooperation.

By deeply knowing our own culture and language, we join the knowledge of the English language and the English-speaking world, preserving our national identity and national identity. It is important to know the history, respect the spiritual and cultural values of the people and the state whose language is being studied, and first of all, your language and history, traditions and customs of your people and culture, because in the process of learning a foreign language, mutual exchange and mutual enrichment of languages and cultures is carried out. So, for example, as a result of linguistic contacts, borrowed vocabulary and phrases pass from one language to another, and are fully assimilated by the language, so some cultural traditions, having formed in one nation, are introduced into the life, history and culture of another.

Thus, we form communicative ethnocultural competence, which is a component of socio-cultural competence based on knowledge, skills and abilities, on the socio-cultural experience of communication and knowledge of a foreign language and native language. And especially today, during the war, Ukrainians have exclusively begun to use the Ukrainian language, completely distancing themselves from the language of the aggressor.

Therefore, by studying Ukrainian and English, we form socio-cultural communication in the process of dialogue between languages and cultures, learning about the ethnic cultures of our worlds, and we recommend that we focus our attention on the proposed interesting tasks that develop creative thinking and are aimed at studying and preserving our own culture, age-old traditions and rich history, as well as respect and knowledge of the history and culture of the English-speaking world.

Scientific novelty: lies in the fact that for the first time a specific cultural educational material has been collected, during the study of which students form socio-cultural competence based on Ukrainian-language and English-language educational material. Educational technologies for the development and formation of socio-cultural competencies in the intercultural space of communication in the conditions of preserving the socio-cultural identity of each nation and each language are proposed.

Keywords: English language, socio-cultural competence, cultural heritage, museums, national dishes.

Постановка проблеми. Характерною особливістю викладання іноземної мови в НУФВСУ є впровадження в навчальний процес формування англомовної соціокультурної компетентності як повноправ-

них видів навчання читанню, аудіюванню, усному та писемному мовленні, з використанням функціонально-смислових його типів. Отже розглянемо особливості формування англомовної соціокультурної компетенції з використанням елементів світової нематеріальної культурної спадщини.

У травні 2025 року ми відзначатимемо славну історичну дату - дев'яносто п'ять років з дня заснування найавторитетнішого в Україні і відомого у всьому світі спортивного закладу вищої освіти - Національного університету фізичного виховання і спорту України. Сучасна діяльність університету базується на міцному фундаменті плідної співпраці і визначних спортивних досягнень викладачів і студентів університету і у вивченні англійської мови також за всі пройдені роки. Адже саме вони внесли неоціненний вклад у розвиток спорту в Україні, та прославляли перемогами нашу країну на світових змаганнях. У нашому університеті навчалися іноземні студенти з понад шістдесяти держав Європи, Америки, Азії і Африки. А наші талановиті викладачі і тренери працювали і працюють у різних країнах світу, розширюючи різні форми міжнародного співробітництва. В університеті проводяться міжнародні наукові конференції та конгреси результати і світовий досвід яких впроваджується у процес навчання. Серед випускників нашого вузу є численні переможці Олімпійських ігор, переможці та призери чемпіонатів світу і Європи, всесвітніх Універсіад, заслужені майстри спорту України та міжнародного класу. Також університет підготував величезну плеяду вчителів фізичної культури, тренерів та спортсменів які працюють в Україні і в усьому світі. Адже спорт, як і англійська мова є світовою мовою. А на сучасному етапі багато випускників нашого університету боронять свободу та незалежність України, захищаючи українців від російського агресора, адже фізична витривалість, витримка та знання, отримані у вузі - виховали справжніх воїнів, захисників та захисниць України. Досягнення наших викладачів і випускників для вас, наших студентів - сучасних, які пов'язали свою долю з нашим університетом, і ми впевнені, що і ви, і ваші вихованці, наші майбутні студенти прославлятимете Україну на всесвітніх спортивних змаганнях, а колишні студенти подумки повернуться у свої студентські роки і добрим словом згадають нашу Alma mater з побажаннями їй процвітання.

На даний час у Національному університеті фізичного виховання і спорту України навчальний процес здійснюється на таких факультетах:

Тренерський факультет;

Факультет спорту та менеджменту;

Навчально-науковий інститут здоров'я, реабілітації та фізичного виховання;

Навчально-науковий олімпійський інститут;

Факультет заочного навчання.

На всіх факультетах Національного університету фізичного виховання та спорту України предмет іноземна мова, а саме – англійська, є обов'язковою дисципліною для вивчення.

Підібраний різноманітний історичний навчальний матеріал для індивідуального навчання кожного студента, враховуючи його місце народження, проживання, культурну спадщину, та визначені основні його бажання, які спонукають до вдосконалення усного і писемного мовлення, до саморозвитку та самоствердження його особистості через лінгвопізнання та комунікацію, через творчий характер завдань та особисту зацікавленість у спілкуванні за значущою для кожного темою. У процесі навчання ефективно використовується особистісно-діяльнісний підхід кожного студента, який формується у ході виконання індивідуальних, цікавих для кожного завдань, враховуючи його психологічні особливості, загальну ерудицію та базовий рівень знань з історії та культури.

Дана тема потребує доповнення новими навчально-пізнавальними матеріалами та творчими дослідженнями, адже на практиці, при спілкуванні з іноземцями, суттєвою перешкодою для якісного спілкування є недостатній рівень знань про їхні етнонаціональні особливості і духовно-культурні цінності.

Об'єктом дослідження є процес навчання студентів англомовної соціокультурної компетентності на зразках світової нематеріальної культурної спадщини.

Предметом дослідження виступає методика навчання студентів англомовних соціокультурних компетентностей з використанням елементів світової нематеріальної культурної спадщини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливий внесок у проблему дослідження і формування соціокультурної компетентності представлений у працях Колодько, 2005; Фодор, 2021; Писанко, 2008; Безвін, 2017; Буряк, 2019 та інші.

Мета статті – впровадження методики формування англомовної соціокультурної компетентності з використанням елементів світової нематеріальної культурної спадщини для досягнення високого рівня знань і оволодіння комунікативними навичками для здійснення соціокультурної комунікації в процесі діалогу мов і культур.

Виклад основного матеріалу. За змістом курс вивчення англійської мови складається з різних видів роботи над окремими аспектами мовленнєвої діяльності – говоріння, аудіювання, читання та письма. Використання технічних засобів навчання має важливе значення при

вивченні іноземної мови, сприяє інтенсифікації навчального процесу, особливо з розвитку мовлення студентів, надаючи важливого значення постановці вимови та вироблення інтонації, характерної для живої англійської мови, активізуючи зорову і слухову пам'ять та поглиблюючи знання світових культур, створюючи реальні життєві ситуації, у розв'язанні яких студентам знадобляться сформовані вміння і навички. Адже рівень культури особистості проявляється через її мовлення.

У процесі навчання студенти читають англомовну художню літературу, користуються словниками, бібліотечними каталогами, енциклопедичними довідниками. Задовольняючи свої власні потреби студенти читають журнали, художню літературу (прозу та поетичні твори), листи від друзів, через життєву необхідність – рахунки, повідомлення, рецепти, розписки, квитанції, етикетки, ярлики, автобусні та потягові розклади, назви міст, найменування вулиць, об'яви, реклами, ділові листи, телефонні книги. Отже, вдосконалюють вміння та навички різноманітних форм мовленнєвої діяльності, а саме - писати ділові та приватні листи, формулювати висновки з приводу прочитаного тексту, готувати та проголошувати промови, читати лекції та спілкуватися з англомовними людьми, доносячи до світу нашу історію та культуру.

Однією із форм вивчення нашої історії та культури є пізнання студентами музейних експозицій, в яких зберігаються визначні історичні та культурні пам'ятки. З філологічної точки зору слово музей походить від давньогрецького слова і означає " Дім муз" у якому зібрані експонати і твори мистецтва, які дорогі нашому народові і є його гордістю. Для прикладу, можемо показати фото наших щасливих студентів зроблені під час екскурсії у музеї Історичних коштовностей України у якому зібрана найбільша у світі колекція скіфського золота. Серед експонатів музею такі шедеври як скіфська золота пектораль з кургану Товста могила, про яку студенти вивчали ще у школі, проживаючи у різних куточках України, а тепер навчаючись у Києві, вони на власні очі побачили всі музейні шедеври, і нехай нас пробачить керівництво музею, але студенти дуже хотіли сфотографуватися там, поряд з найвідомішими для них експонатами, і розлетілися ці фото до їхніх родин і друзів по всій Україні і по всьому світу, розповідаючи нашу історію.

Збагачуючи свою память літературними і мистецькими творами, які увійшли у скарбницю української і світової культури є вивчення багатогранної творчості Тараса Григоровича Шевченка, яка пронизана справжньою любов'ю до України і українського народу. Літературні твори Тараса Шевченка перекладені більш ніж на сто мов світу. Він і зараз, у цей складний час, промовляє нам свої пророчі слова: "Борітеся - поборете! Вам

Бог помагає", і своєю творчістю він є разом з нами, а його пророчі слова стали міцною підтримкою для нашого, волелюбного, козацького народу у боротьбі за перемогу. Час не владний над нашою пам'яттю і в цього року в Шевченківські дні студенти нашого університету відвідали Національний музей Тараса Шевченка, долучившись до його експозиції, в якій представлені літературні і художні твори видатного генія українського народу – поета і художника – Тараса Григоровича Шевченка.

А на парах з англійської мови ми долучилися до декламування віршів українською і англійською мовами, зіставляючи унікальність нашої рідної мови і перекладу.

"Заповіт"

"My Testament"

" Реве та стогне Дніпр широкий"

"My Mighty Dnieper Roars and Bellows"

"Ой не однаково мені…"

"It Does Not Touch Me…"

Так розпорядилася доля Тараса Григоровича Шевченка, що він ототожнений з нашою історією, у його творах відображений життєвий і історичний досвід нашого народу а "Historia est optima magistra vita" – "Історія є найкращою вчителькою життя", нагадує нам крилатий латинський вислів, тому, особливо зараз, під час війни, в українському суспільстві поглиблюється інтерес до історичного минулого, на основі якого формувалася і формується українська національна ідея та культура, яка представляє світові вчених і діячів культури, які доносять істини до світу, а їх досягнення і творчість набувають міжнародного значення, доводячи життєздатність і спроможність самозбереження наших громадян та включаючись у міжнародний процес підтримки боротьби українців за перемогу. Одним із головних завдань, особливо зараз, є збереження культурної спадщини, як складової формування української ідентичності, а саме, мови, традицій та інших духовних цінностей, які формувалися століттями, а їх намагається знищити росія під час повномасштабного вторгнення. Тому, вивчаючи англійську мову ми долучаємося до пізнання матеріальної та нематеріальної етнокультурної спадщини України та всього світу в якій відображена унікальна самобутність нашого народу.

Енциклопедія історії України включає в поняття культурної спадщини сукупність успадкованих сучасниками від попередніх поколінь культурних цінностей. Розрізняють матеріальну та нематеріальну культурну спадщину. До першого її різновиду належать: 1) пам'ятки архітектури та монументального мистецтва й подібні до них пам'ятки археології та історії, а також по'вязані з ними природні об'єкти; 2) найрізноманітніші визначні

місця; 3) рукописи, книги, архівні матеріали, всілякі предмети художнього, історичного або археологічного значення, наукові колекції, які мають художнє, історичне, етнографічне чи наукове значення [1].

До нематеріальної культурної спадщини належать традиції, звичаї, обряди, свята, (святкування), традиційні ремесла та інші форми збереження та демонстрування досвіду, навичок і знань, що мають значення для окремих спільнот і передаються із покоління в покоління. Культурна спадщина підлягає збереженню та охороні, а також повинна бути доступною для якомога більшого кола зацікавлених людей і всіляко підтримуватися.

У наш час, все більше зростає потреба у використанні мови як засобу реального спілкування між людьми, народами, націями та континентами. Тому, формування у студентів англомовної комунікативної компетентності, а це означає використання мови і мовних засобів у різних соціокультурних аспектах у процесі спілкування набуває важливого значення. Вивчаючи іноземну мову ми намагаємося розширювати загальну компетенцію студентів через їх життєвий досвід і становлення, як культурних особистостей, які збагачують знаннями один одного через презентації і розповіді про свої рідні міста, про музеї, картинні галереї та інші культурні пам'ятки свого краю, про особливості святкувань визначних подій, та про особливості приготування різноманітних регіональних страв, які забезпечать фізичний комфорт тіла і породжують пізнання до щоденної науки про здоровий спосіб життя. Збагачуючи себе різнобічними знаннями студенти набувають життєвої компетенції, - комплексу досвіду і життєвих знань, які сформувалися під час навчання і стали змістовним компонентом освітнього процесу, а компетентність – це якості особистості, це вміння студентів здійснювати цілеспрямовану мовленнєву діяльність, яка базується на основі сформованої компетенції.

Здоров'я і добробут людини доторкається до значних елементів як матеріальної так і нематеріальної культури – духовної культури, яка містить у собі здобутки цивілізованих націй. Для українців важливе значення мають свята Сонячного Кола. Розглянемо Різдвяні свята, які перш за все пов'язані з іменем, відомим на ввесь світ, українським композитором Миколою Дмитровичем Леонтовичем, з його українською різдвяною піснею "Щедрик" , мелодія якої підкорила ввесь світ. Всесвітньовідомий "Щедрик" був написаний на Вінниччині та вперше виконаний у Києві в університеті імені Святого Володимира 25 грудня 1916 року студентським хором. А у 1919 році український "Щедрик" гастролював столицями Європи, поширюючи світом українську пісню і українську культуру. У 1922 році на концерті в Карнегі Холі в Нью Йорку нашу колядку почув американець з

українським корінням Пітер Вільговський, який у 1936 році написав англомовну версію колядки "Carol of the Bells", мелодія і слова якої є найпопулярнішими під час святкування Різдва і в наш час в усьому світі. На заняттях з англійської мови студенти вивчають слова колядки "Carol of the Bell", долучаючись до нематеріальної культурної спадщини українського і англомовного світу.

Далі розповідаємо про звичаєвий обряд Святої вечері, яка символічно об'єднує всіх людей кожної родини, які збираються за святковим столом коли на небі засяє вечірня зоря. Опановуючи ці теми ми вивчаємо лексичне розмаїття національно-культурної лексики нашого народу, через наше побутове життя, яке відображене у національно забарвленій лексиці українці збагачують багатогранні національно-культурні картини світу. Традиційно, на Святу вечерю українці готують дванадцять пісних страв, які мають глибоке символічне значення:

Кутя – kutya;
Узвар – stewed fruit;
Пироги – pies;
Пісний борщ – learn borscht;
Капусняк – cabbage soup;
Вареники – dumplings;
Пампухи – donats;
Деруни – potato pancake;
Млинці – pancake;
Голубці – cabbage rolls;
Квасолю – beans;
Тушковану капусту – stewed cabbage;
Квашену капусту – sauerkraut;
Салат вінегрет – vinaigrette salad;
Рагу з овочів – vegetable stew;
Гриби – mushrooms;
Налисники з начинкою – blintz with stuffing;
А на Різдво українці готували скоромні страви:
Холодець – jellied meat (aspic);
Шинку – ham;
Домашню ковбасу – homemade sausage;
Кров'янку – black pudding;
Сало, шпик – salt pork (fatback);
Шкварки – crackling;
Оселедець під шубою – dressed herring.

Вивчаючи цю тему ми пропонуємо індивідуальні завдання для кожного студента, як спосіб засвоєння нової лексики та формування

англомовної компетентності в усному і писемному мовленні. Студенти розповідають про особливості святкування Різдва у своїй родині, у своєму рідному місті, адже завдяки мові ми зберігаємо життєвий досвід нашого народу. На заняттях з зазначеної теми студенти готують розповіді про особливості приготування святкових страв у їхньому регіоні, їх корисні властивості та способи приготування які є важливими для здорового харчування.

Долучаючись до світових елементів нематеріальної культурної спадщини ми розглядаємо тему святкування Різдва у Великобританії. Для британців Різдво – це сімейне свято. Двері своїх будинків вони прикрашають традиційними різдвяними віночками. До Різдва діти пишуть листи зі своїми бажаннями і відправляють їх в камін, щоб з димом їх мрії потрапили за призначенням і повернулися в якості подарунка, на який вони чекають у спеціально підвішеній на решітці каміна шкарпетці для подарунка, з думками про те, що коли вони стануть старшими, у них будуть більші шкарпетки, в які зможе помістится більше подарунків.

Традиційно на святкову вечерю британці готують фаршировану індичку, йоркширський пудинг, та солодкі пироги. Тож, читаючи і обговорюючи рецепти англійських святкових страв, особливості святкування календарних дат, вивчаючи сімейну обрядовість студенти поглиблюють свої знання з історії та культури Великобританії, адже вивчаючи мову потрібно долучатися і до культури країни, мова якої вивчається.

Тож, використовуючи мовленнєвий матеріал даної теми ми посилюємо мотивацію до навчання та формування соціокультурної компетентності усного та писемного мовлення через процес пізнання світової історії та культури.

Отже, вивчаючи англійську мову і культуру ми доносимо до англомовного світу культурну і духовну спадщину нашого народу у підготовці і проведенні свят та обрядів у різних регіонів України. Так, як українці були споконвічними хліборобами, хліб був і є однією із найважливіших святкових страв, рецепти приготування якого мають теж свої регіональні традиції, наприклад, на Полтавщині хліб випікали з гречаного борошна, на Слобожанщині з житнього та пшеничного, у центральній Україні - переважно з житнього борошна. Серед інших регіональних страв столиця України – Київ славиться старовинним рецептом котлет по-київськи, з шматочком вершкового масла всередині, південь України славиться своїми рибними стравами, центральна Україна борщем з пампушками, карпатський регіон – відомий своїм банушем, а Полтавщина – своїми регіональними галушками, про які згадували у своїх

творах Микола Гоголь та Іван Котляревський. Зацікавленість даною темою дає можливість для впровадження програми пізнання багатогранної української культури, досліджуючи яку, студенти змогли отримати знання про нематеріальну культурну спадщину різних регіонів України, зокрема про культуру харчування та про регіональні особливості приготування різних страв, доносячи рецепти їх приготування. А деякі наші студенти, після повномасштабного вторгнення росії у нашу країну, вимушено переїхали проживати в інші країни світу, познайомилися там з світовою культурою, і розповідають про різні міста світу, де також вимушено проживають українці, зберігаючи свою рідну мову і культурні традиції. На це наголошує Овчаренко Л. М. у статті «Методика формування професійно орієнтованої англомовної компетентності у студентів, які навчаються за освітньо-науковими програмами Фізична культура і спорт, Фізична терапія, ерготерапія, Біологія у у Національному університеті фізичного виховання і спорту України», вказуючи, що «мовна свідомість є фактом етнокультурного значення. Мова виступає як одна з форм фіксації духовної спадщини, оскільки саме вона розфарбовує концептуальну модель світу в етнокультурні кольори за допомогою системи своїх знань та породжуваних ними асоціацій» [2].

Так, як навчання в університеті проходить в (онлайн та офлайн форматах), тож ми використовуємо різні навчальні платформи для ефективної комунікації, де студенти беруть участь у всеукраїнських олімпіадах і конференціях, набираються досвіду підготовки і представлення своїх презентацій про культурні надбання своїх рідних регіонів України та світу, тобто розширюють міжкультурну, соціокультурну та етнонаціональні компетенції, бо «нашого цвіту по всьому світу». Адже, як зазначили автори Овчаренко Л.М. та Овчаренко В. П. у статті «Лінгвістичні аспекти міжкультурної комунікації», що головним завданням міжкультурної комунікації є формування міжкультурної компетентності, накопичення необхідних знань та інформації про різні нації і держави, особливості їх культур та звичаїв, бо тільки за таких умов можна досягти позитивних успіхів у формуванні міжкультурної компетентності [3], а соціокультурна компетентність є невід'ємною її складовою.

Висновки. Виконання творчих завдань, у яких збережена світова історична пам'ять, та на популяризації яких базується національна свідомість є важливим джерелом для формування соціокультурної компетентності, яка охоплює ще ширший міжкультурний аспект взаємодії мов і культур. А взаємодія між культурами приводить до видатних досягнень, які сприяють міжнародній толерантності.

Література:

1. Енциклопедія історії України: [в 10-х т.]. Під заг. ред. В.А. Смолій. - Київ: Наук. думка, 2008. - Т. 5. - 486 с.
2. Овчаренко Л.М. Методика формування професійно орієнтованої англомовної компетентності у студентів, які навчаються за освітньо-науковими програмами Фізична культура і спорт, Фізична терапія, ерготерапія, Біологія у Національному університеті фізичного виховання і спорту України / Л.М. Овчаренко, В.П. Овчаренко // Науковий журнал: Вісник науки та освіти - 2025. – № 2 (32) – С. 1258-1268.
3. Овчаренко Л.М. Етнокультурний складник лінгвоетнічного бар'єру і його врахування у процесі перекладу. / Л.М. Овчаренко // Науковий журнал: Закарпатські філологічні студії. Ужгород: Ужгородський національний університет - 2022. – Вип. 25, том 2 - С. 91-98.

References:

1. Smoliy, V.A. (Ed.). (2008). Encyclopedia istoriyi Ukrainy [Encyclopedia of Ukrainian History]. (Vols. 1-10 vols). Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].
2. Ovcharenko, L.M., & Ovcharenko, V. P. (2025). Metodyka formuvannya profesiyno oriyentovanoyi anglomovnoyi kompetentnosti u studentiv, yaki navchayutsya za osvitnyo naukovymy programamy Fizychna kultura i sport, Fizychna terapiia, ergoterapiia, Biologiia u Natsionalnomu universuteti fizuchnogo vukhovannia i sportu Ukrainy [Methods of formation of professionally oriented English-language competence in students studing in the educational and scientific programs Physical Culture and Sport, Physical Therapy, Ergotherapy, Biology in the National University of Physical Education and Sports of Ukraine]. Visnyk nauku ta osvitu - Bulletin of Science and Education, 2, 1258–1268 [in Ukrainian].
3. Ovcharenko, L.M. (2022). Etnokulturnyi skladnuk lingvoetnichnogo barieru I yogo vrakhuvannia u protsesi perekladu [Ethnocultural component of linguoethnic barrier and its consideration in the process of translation]. Zakarpatski filologichni studii - Transcarpathian Philological Studies, 25, 91-98 [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) № 4(34)2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 81’27:316.75(477)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-615-630

Павлик Неля Віленівна кандидатка філологічних наук, доцентка, доцентка кафедри української мови та журналістики, Бердянський державний педагогічний університет, м. Запоріжжя, https://orcid.org/0000-0002-2957-6973

РОЛЬ ЦІННІСНИХ КОМПОНЕНТІВ У ФОРМУВАННІ МОВНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

Анотація. У статті досліджено значущість ціннісних аспектів у процесі формування мовної ідентичності українського суспільства як складової національної свідомості. Метою роботи є аналіз впливу світоглядних орієнтацій на процес мовної самоідентифікації, з акцентом на розуміння мови як елемента культурної спадщини, що відіграє важливу роль у формуванні національної свідомості. Мова розглядається не лише як засіб комунікації, а і як чинник збереження культурних традицій, історичної пам’яті та колективного досвіду. Результати здійсненого аналізу засвідчують провідну роль мовної ідентичності в процесі зміцнення національної свідомості українського суспільства. Виявлено, що мова є не лише засобом комунікації, але й важливим виразником національних цінностей, культурної спадщини та історичної пам’яті. У контексті глобалізаційних процесів, що загрожують мовному розмаїттю, українська мова виконує надзвичайно важливу функцію збереження національної самобутності та консолідації суспільства. У процесі дослідження встановлено, що ефективна мовна політика, а також підтримка рідної мови через систему освіти, засоби масової інформації та культурно-комунікативні проєкти є необхідними умовами збереження мовної ідентичності та забезпечення інтеграції України в глобалізований простір без втрати культурної спадщини. Мовна ідентичність тісно корелює з базовими цінностями, зокрема патріотизмом, повагою до історії та традицій, які формуються і зміцнюються завдяки щоденній мовній практиці. Збереження мовної ідентичності в умовах глобалізації вимагає не лише послідовної реалізації ефективної мовної політики, а й цілеспрямованого виховання нового покоління, яке усвідомлює мову як важливий елемент культурного капіталу нації. Сучасні технологічні трансформації та динаміка інформаційного простору відкривають нові можливості для популяризації української мови, водночас зумовлюючи й низку викликів, зокрема загрозу її витіснення мовами

глобального впливу, передусім англійською. У цьому контексті стратегічно важливо не лише підтримувати функціювання мови в традиційних суспільних сферах, але й активно інтегрувати її в новітні формати – кінематограф, медіа, цифрові платформи. Саме така багатовимірна присутність української мови забезпечить умови для органічного розвитку мовної ідентичності, що уможливить стабільний і гармонійний розвиток українського суспільства.

Ключові слова: мовна ідентичність, ціннісні орієнтації, національна самосвідомість, культурна спадщина, мовна політика, патріотизм, глобалізація, збереження мови, національна єдність, культурна самобутність.

Pavlyk Neli Vilenivna PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Ukrainian Language and Journalism, Berdyansk State Pedagogical University, Zaporizhia, https://orcid.org/0000-0002-2957-6973

THE ROLE OF VALUE COMPONENTS IN THE FORMATION OF THE LINGUISTIC IDENTITY OF UKRAINIAN SOCIETY

Abstract. The article examines the importance of value aspects in the process of forming the linguistic identity of Ukrainian society as a component of national consciousness. The aim of the work is to analyze the influence of worldview orientations on the process of linguistic self-identification, with an emphasis on understanding language as an element of cultural heritage that plays an important role in shaping national consciousness. Language is seen not only as a means of communication, but also as a factor in the preservation of cultural traditions, historical memory and collective experience. The results of the analysis demonstrate the leading role of linguistic identity in the process of strengthening the national consciousness of Ukrainian society. It has been found that language is not only a means of communication, but also an important expression of national values, cultural heritage and historical memory. In the context of globalization processes that threaten linguistic diversity, the Ukrainian language performs an extremely important function of preserving national identity and consolidating society. The study found that an effective language policy, as well as support for the mother tongue through the education system, the media, and cultural and communication projects, are necessary conditions for preserving linguistic identity and ensuring Ukraine's integration into the globalized space without losing its cultural heritage. Linguistic identity is closely correlated with basic values, including patriotism, respect for history and traditions, which are formed and strengthened through daily language practice. Preserving linguistic identity in the context of globalization requires not only the

consistent implementation of an effective language policy, but also the targeted education of a new generation that recognizes language as an important element of the nation's cultural capital. Modern technological transformations and the dynamics of the information space open up new opportunities for the popularization of the Ukrainian language, while also posing a number of challenges, including the threat of its displacement by languages of global influence, primarily English. In this context, it is strategically important not only to support the functioning of the language in traditional public spheres, but also to actively integrate it into the latest formats, such as cinema, media, and digital platforms. It is this multidimensional presence of the Ukrainian language that will provide conditions for the organic development of linguistic identity, which is a prerequisite for the stable and harmonious development of Ukrainian society.

Keywords: linguistic identity, value orientations, national identity, cultural heritage, language policy, patriotism, globalisation, language preservation, national unity, cultural identity.

Постановка проблеми. Мовна ідентичність є невіддільною складовою національної свідомості, тісно пов’язаною з формуванням ціннісних орієнтацій та збереженням культурної спадщини народу. В умовах глобалізаційних викликів, що охоплюють мови та культури, українська мова відіграє важливу роль у збереженні національної самобутності. Проте на сучасному етапі розвитку українського суспільства мовна ситуація є складною і неоднозначною, що потребує ретельного аналізу її впливу на збереження національних цінностей. Посилюваний вплив глобальних культурно-мовних процесів створює загрози для стійкості мовної ідентичності. Як носій історичної пам’яті та культурного досвіду українська мова зазнає впливу інших мов, насамперед англійської, що актуалізує питання пошуку балансу між інтеграцією у світовий інформаційний простір і збереженням автентичної культурної ідентичності нації.

Проблематика мовної політики набуває особливої актуальності в контексті формування стійкої мовної ідентичності. Визначальну роль у цьому процесі відіграють мовні стратегії, освітні програми й соціокультурні ініціативи, спрямовані на закріплення рідної мови в усіх сферах суспільного життя. Ефективне формування мовної ідентичності потребує комплексного підходу, що передбачає не лише державну підтримку, а й активну участь громадськості, зокрема молоді, як важливого носія ціннісних орієнтацій.

Отже, проблема формування мовної ідентичності українського суспільства потребує ретельного дослідження, оскільки мовна складова – це не лише питання спілкування, але й вираження глибоких цінностей, на яких будується культурна та соціальна стійкість нації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання взаємозв'язку мови, культури та національної свідомості перебуває у фокусі досліджень багатьох провідних науковців. Так, І. Бех [1] вивчає вплив духовних цінностей на становлення особистості, підкреслюючи їхнє значення для морального, емоційного й соціального розвитку індивіда. Упровадження новітніх експериментальних технологій в освітній процес України з метою формування національної свідомості молоді в умовах воєнних конфліктів аналізує С. Бойко [2]. Автори колективної монографії «Утвердження української національної та громадянської ідентичності» [3] розглядають мовну ідентичність у контексті глобалізації та міжкультурної взаємодії, визначаючи мову як символ національної єдності та засіб збереження культурної самобутності. На розробленні мовних політик, спрямованих на підтримку української мови в умовах соціокультурних трансформацій та інформаційних викликів, акцентує Н. Заяць [4]. Науковиця М. Мозер [5] фокусує увагу на важливості мовного питання для національної безпеки, підкреслюючи його значення у формуванні національної ідентичності й протидії інформаційним загрозам у сучасному геополітичному контексті. Зв'язок між рівнем сформованості національної ідентичності та ефективністю соціальних комунікацій досліджують Н. Глушаниця зі співавторами [6]. Громадянську ідентичність у контексті державотворення аналізує І. Найда [7], розглядаючи стратегії національно-патріотичного виховання як важливий чинник формування активної громадянської позиції. Науковці П. Горінов і Р. Драпушко [8] оцінюють значення національної ідентичності як складника національної безпеки, зокрема її вплив на стабільність держави та стійкість до зовнішніх і внутрішніх викликів. Дослідниця І. Зайцева [9] трактує ідентичність крізь призму теоретичних підходів і ціннісних орієнтацій, визначаючи її роль у суспільних трансформаціях. Учена С. Ревуцька [10] розглядає мову як провідний чинник національної ідентичності, що відіграє значну роль у забезпеченні національної безпеки.

Метою статті є визначення ролі ціннісних складників у формуванні та збереженні мовної ідентичності українського суспільства в умовах сучасних соціокультурних трансформацій.

Завдання статті:

1) проаналізувати теоретичні підходи до розуміння мовної ідентичності як соціокультурного явища та визначити її значення для національної самосвідомості;

2) з'ясувати вплив зовнішніх чинників, зокрема процесів глобалізації, на стан української мови та її ідентифікаційний потенціал;

3) дослідити взаємозв'язок між мовною ідентичністю та суспільними процесами в Україні, з акцентом на молодь та інші соціальні групи;

4) вивчити роль державної мовної політики, освітніх та культурних ініціатив у підтримці та розвитку мовної ідентичності;

5) визначити ефективні стратегії збереження української мови як основного елементу культурної самобутності в умовах динамічного світового середовища.

Виклад основного матеріалу. Мова є одним із найпотужніших засобів соціалізації особистості, вона визначає її культурну належність та сприяє формуванню національної ідентичності. Мовна система відображає те, що є найважливішим для будь-якої нації, її культури, історії, звичаїв та традицій. Водночас мовна політика є чутливим індикатором соціальних і політичних змін як у межах держави, так і на глобальному рівні. Недостатня увага до належного розв'язання гуманітарних питань, зокрема у сферах мови, культури, освіти та науки, може стати чинником поступового ослаблення державності, що підтверджується історичними прикладами з досвіду багатьох країн.

Ціннісні складники як елементи соціокультурної практики відіграють важливу роль у процесі формування мовної ідентичності. Вони впливають не лише на вибір мовних засобів, а й сприяють утвердженню національної свідомості в умовах постійних соціокультурних трансформацій. У цьому контексті особливої актуальності набуває аналіз взаємодії між мовними практиками та ціннісними орієнтирами, а також виявлення специфіки цього процесу в сучасному українському суспільстві.

Мова є живим організмом, що постійно розвивається, змінюється й адаптується до нових соціокультурних умов. Кожне слово, кожна мовна конструкція містять не лише лексичне значення, але й відображають систему цінностей, що складається в певному суспільстві. У випадку з українською мовою це означає не лише збереження мовної специфіки, але й підтвердження культурної ідентичності, яка спирається на конкретні історичні, соціальні й політичні фактори. Мова є провідною складовою національної ідентичності, оскільки вона визначає соціальні риси, що формують основу національної приналежності. Вона є засобом передачі культури й ідентичності від старшого покоління до молодшого, забезпечуючи спадкоємність традицій і цінностей. Концепти національної ідентичності втілюються в сакральних текстах нації (конституція, державний гімн, визначні літературні твори), що підкреслює її символічну вагу. Освітня система, розробляючи стандарти правильного мовлення, спрямована на збереження й відтворення національної культури. Крім того, мову вважають маркером належності до національної спільноти: прагнучи зберегти свою цілісність, нації нерідко висувають вимогу володіння мовою як показника культурної інтегрованості [6, с. 177].

Ціннісні складники, як-от: національні звичаї, традиції, патріотизм, менталітет, впливають на формування мовної ідентичності, бо мова є основним засобом для збереження цих цінностей. Виникнення нових лексичних одиниць, вплив запозичених елементів чи відродження старих мовних форм свідчить про те, як суспільство прагне поєднати сучасні світоглядні підходи, зберігаючи свою національну унікальність.

Важливо зазначити, що мовна ідентичність в Україні має глибокі корені, пов'язані з історією та політичною ситуацією. Під час тривалого періоду русифікації та політичних змін українська мова часто зазнавала стигматизації, що формувало негативне ставлення до неї в частини населення. Проте саме в цей період мова стала важливим символом національної боротьби, а з проголошенням незалежності України мовне питання трансформувалося з виключно культурного у вагомий політичний чинник. Ціннісні орієнтири, а саме: патріотизм, прагнення до державної незалежності та захист територіальної цілісності, стали визначальними в процесі формування мовної ідентичності, оскільки мова в цей період утвердилася не лише як засіб спілкування, а як уособлення національної гідності, опору та самоствердження [11]. Це особливо важливо в умовах війни та зовнішніх загроз, коли мова є важливим елементом протистояння й демонстрації національної єдності. У процесі формування національної ідентичності особливого значення набуває усвідомлення нацією власної самобутності, що ґрунтується на глибокому сприйнятті спільних цінностей, серед яких провідне місце посідає мова як визначальний чинник національного самоусвідомлення. Саме мова забезпечує чітку ідентифікацію «свій»/«чужий» у різних сферах життєдіяльності [10, с. 35]. Мова дає змогу людям відчути свою приналежність до певного колективу, сприяє формуванню спільних культурних і соціальних орієнтирів, що підтримують цінності й традиції. З огляду на це, мова є важливим маркером культурної ідентичності, що допомагає відрізняти «своїх» від «чужих», створюючи чітке розуміння того, хто належить до національної спільноти, а хто – ні.

Процес усвідомлення національної самобутності у контексті мови є надзвичайно важливим у періоди суспільних чи політичних змін, коли нація змушена проходити етапи відновлення й зміцнення власної ідентичності. Наприклад, в умовах глобалізації та впливу інших культур, мова є не тільки засобом збереження національних традицій, але й способом протидії зовнішнім впливам, що загрожують культурній автентичності нації. Через мовні практики окреслюються не лише соціальні кордони, але й емоційні та психологічні, які формують відчуття єдності серед членів національної спільноти.

Саме мова чітко розмежовує «своїх» та «чужих», що потрібно для захисту національної гідності й культурної цілісності. Вона допомагає людям усвідомити не тільки свою культурну приналежність, але й пояснити іншим, хто вони є, що робить їхні цінності, переконання та традиції унікальними й важливими. Отже, мова – це той інструмент, за допомогою якого суспільство не тільки розуміє свою належність до нації, але й будує свої кордони, визначає, які елементи культури й традицій важливі для збереження та розвитку національної ідентичності.

У глобалізованому світі, де відбувається безперервний міжкультурний обмін, мова перетворюється на рушійну силу, що дозволяє нації зберігати самобутність та мати чітке самовизначення. Вона стає запорукою збереження традицій, історії та культури, водночас відіграючи важливу роль у поширенні національних цінностей у сучасному світі.

Сучасне українське суспільство є мультикультурним і багатомовним, що ставить перед ним нові виклики в контексті формування єдиної мовної ідентичності. Ураховуючи різноманіття етнічних груп, мовних варіантів та культурних практик, важливим є забезпечення соціокультурної інтеграції через використання мови як спільного інструменту. Ціннісні компоненти, зокрема толерантність, взаємоповага та відкритість до інших культур, можуть стати основою для формування єдиного мовного простору, де кожен індивід має можливість зберегти свою культурну ідентичність, водночас підтримуючи спільні цінності українського суспільства. Це вимагає розгляду мови не лише як інструменту комунікації, а й як невіддільної частини більш широкої культурної структури, що охоплює національну свідомість, міжкультурні взаємодії та соціальну згуртованість. Національна самосвідомість концентрує в собі усвідомлення всього того, що об'єднує націю. Таким об'єднувальним чинником мають бути національні інтереси, національна ідея та національні ціннісні орієнтації, збережені в її культурі й мистецтві [12, с. 185].

Уявлення про національну ідентичність молоді як явище, що формується під впливом об'єктивних життєвих обставин або свідомо інтегрується в індивідуальну чи колективну свідомість різними соціальними агентами, зумовило звернення до концепції «аспектів ідентичностей». Йдеться про різноманітні форми та стратегії діяльності української молоді, спрямовані на наповнення ідентичності конкретним змістом і досягнення її визнання як легітимної. З одного боку, національна ідентичність формується під впливом соціально-економічних, політичних та культурних чинників, які визначають життя молоді. Ці умови охоплюють історичні події, політичні зрушення, соціальні перетворення та глобалізацію, що можуть породжувати нові виклики або, навпаки, зміцнювати певні національні цінності. З іншого боку, процес формування ідентичності

потребує свідомого впровадження цінностей і норм у свідомість індивіда чи групи через різноманітні соціальні інститути – сім'ю, освіту, медіа, політику й культуру. Соціальні агенти, зокрема політики, освітяни, засоби масової інформації та впливові особи, активно сприяють формуванню національної ідентичності, пропагуючи ідеї та ідеали, які вважаються важливими для розвитку нації. Відповідно, ідентичність є не лише результатом природного розвитку, а й об'єктом активного конструювання та взаємодії.

Концепція «аспектів ідентичностей» підкреслює багатогранність процесу формування національної самосвідомості. Молодь в Україні може розвивати своє почуття належності до нації через різні елементи: від патріотизму та усвідомлення історичної спадщини до збереження мовних традицій і культурних надбань. Ці складові відображають різні форми національної приналежності, які залежать від соціального середовища, особистих переконань і зовнішніх впливів.

Не менш важливим є прагнення молоді до визнання своїх поглядів і цінностей. Молоді люди не просто усвідомлюють свою приналежність, а й прагнуть, щоб їхні переконання були прийняті ширшим суспільством. Це важливий етап соціалізації, оскільки від цього визнання залежить роль особистості у формуванні національної свідомості та культурної політики.

Освітня система – один з основних інститутів, який впливає на становлення мовної ідентичності. Через вивчення мови, національних традицій та розвиток комунікативної культури в закладах освіти можна значно зміцнити мовну свідомість молоді. Цінності, які передаються в закладах освіти, впливають не лише на мовні навички здобувачів, а й на їхнє ставлення до мови як важливої складової власного «я». Відповідно, освітні програми мають містити не лише мовні, а й культурні, моральні та патріотичні елементи, які сприяють формуванню національної свідомості.

У вихованні духовності особистості, що розвивається, ми виходимо з тези, згідно з якою її вдосконалення відбувається в процесі розгорнутого діалогу з педагогом. При цьому сам діалог доцільно розглядати у двох аспектах: комунікативному (як процес взаєморозуміння) та особистісному (як процес побудови вихованцем свого «Я-духовного» під впливом педагога). Між цими двома аспектами має існувати певний зв'язок. Рівень засвоєння вихованцем тієї чи іншої духовної цінності залежатиме від глибини розуміння її змісту [1, с. 7].

Важливе значення в розвитку мовної особистості має патріотичне виховання.

Мета патріотичного виховання конкретизується через систему таких виховних завдань:

- утвердження у свідомості й почуттях особистості патріотичних цінностей, переконань і поваги до культурного та історичного минулого України;

- формування національного самоствердження, любові до рідної землі, держави, родини, народу: визнання духовної єдності населення усіх регіонів України, спільності його культурної спадщини та майбутнього;
- утвердження гуманістичної моральності як основи громадянського суспільства;
- формування мовної культури, опанування і вживання української мови як духовного коду нації [1, с. 156–157].

Формування мовної особистості є багатогранним процесом, який охоплює розумові, емоційні, етичні та соціальні аспекти, що створюють основу для самовираження через мову. Ціннісні компоненти в цьому процесі відіграють вирішальну роль у становленні мовної ідентичності індивіда та його здатності ефективно взаємодіяти з навколишнім середовищем.

Розглянемо головні ціннісні складники та їхнє значення в цьому процесі.

*Мовна культура як фундамент ціннісного ставлення до мови***.** Вона охоплює знання мовних правил, традицій, специфіки спілкування та етики мовлення. Це важлива складова ціннісних орієнтирів особи, які окреслюють коректне й доречне використання мови в різних соціальних середовищах. Мовна культура сприяє розвитку глибокого розуміння ролі мови як засобу збереження й передачі культурної спадщини, традицій та національних цінностей. Вона допомагає людині не тільки дотримуватися мовних норм, але й розпізнавати в мові вагомий аспект соціальної ідентичності та гідності.

Ідентифікація з національною мовою та культурою. Цінність мови як головного носія національної ідентичності значно впливає на становлення мовної особистості. Мова – це не просто засіб спілкування, а вияв національної свідомості й культурної належності. Коли людина сприймає свою мову як невіддільну складову національної культури, вона з більшим бажанням зберігає та розвиває її. У цьому контексті важливо, щоб людина розуміла свою мовну ідентичність і розглядала свою рідну мову як основний елемент культурної спадщини, який варто передати наступним поколінням. Дослідники визначають національну культуру найціннішим здобутком нації, оскільки саме культура утверджує національне існування та є важливим засобом формування особистості. Українська національна культура є впорядкованою матеріальною та духовною цілісністю, складовими якої є традиції, звичаї, обряди, фольклор, побут. Культура є засобом вираження національної ідентичності та осмислення сенсу існування народу. Цілісна національна культура формує особистість, а суспільство розвивається в контексті цієї культури [3, с. 187].

Моральні цінності й мовне спілкування. Мовлення людини, сформоване під впливом моральних переконань, демонструє не лише знання мови, а й етичне ставлення до тих, з ким спілкуємось, здатність до співчуття, емпатії та уваги до їхніх поглядів. За таких обставин мова стає засобом для побудови позитивних міжособистісних взаємин, зокрема в багатомовних та полікультурних суспільствах. Глобалізаційні процеси суттєво впливають на світові культури й змінюють характер відносин між молоддю та їхнім почуттям ідентичності. Студентський вік є періодом, коли особистість особливо чутлива до формування національної ідентичності, і це є оптимальним часом для її розвитку. З огляду на це, питання формування національної ідентичності української молоді, що складається з когнітивного, афективного та конативного компонентів, набуває важливого значення. Згідно з матеріалами досліджень, здобувачі, які підтримують багатоетнічні відносини, більш соціально активні, поінформовані та мають ширший доступ до засобів спілкування [6, с. 205]. Таким чином, моральні цінності є важливою складовою мовної особистості, оскільки вони формують підхід до спілкування, визначають етикет, повагу до співрозмовників та врахування культурних особливостей різних груп (рис.1).



Рис. 1. Ієрархія моральних цінностей у мовному спілкуванні
Джерело: власна розробка автора

Соціальні цінності та комунікація. Використання мови в різних соціальних контекстах, здатність до адаптації мови залежно від соціальної групи або ситуації є важливими характеристиками соціально відповідальної

мовної особистості. Не вербальна поведінка, декларація своїх ціннісних преференцій, а саме конкретні соціальні дії звичайної людини, що відображають і втілюють ці цінності, здатні сприяти глибшому формуванню її громадянської ідентичності [6, с. 200]. Соціальні цінності вказують на те, як людина використовує мову для створення соціальних зв'язків та комунікації з іншими. Особистість, що опановує мову на основі цінностей соціальної рівності, толерантності й взаємоповаги, формує такий стиль спілкування, який підтримує гармонійні взаємини та сприяє порозумінню в суспільстві.

Освітні цінності та мовний розвиток. Освіта є основою для розвитку високої мовної культури громадян, виховання поваги до державної мови та мов національних меншин України, толерантності в ставленні до носіїв різних мов і культур [6, с. 180]. Освіта – важливий чинник формування мовної особистості, бо саме вона сприяє засвоєнню мовних закономірностей, збагачує словниковий склад, допомагає розвивати вміння й знання. Значення освіти у формуванні мовної особистості полягає не лише в передачі технічних знань, а й у розвитку в здобувачів здатності до саморозвитку, творчого мислення, критичного осмислення мовних явищ та усвідомленого використання мови як інструменту вираження думок і цінностей (табл. 1).

Таблиця 1

Освітні цінності та мовний розвиток

Освітні цінності	Вплив на мовний розвиток	Приклад впливу
Якість освіти	Високий рівень освіти сприяє розвитку мовних навичок, формуванню граматичних, лексичних і комунікативних умінь.	Здобувачі освіти, які навчаються за сучасними програмами, можуть вільно використовувати різні стилі мовлення в різних контекстах.
Критичне мислення	Розвиток критичного мислення допомагає вдосконалювати мовні навички через аналіз, аргументацію та рефлексію.	Здобувачі аналізують і порівнюють тексти, використовують різні мовні засоби для аргументації своїх поглядів.
Творчий підхід до навчання	Заохочення творчості в освіті сприяє розвитку мовної гнучкості, здатності використовувати метафори, асоціації тощо.	Здобувачі створюють власні тексти (есе, вірші), виражаючи свої думки за допомогою оригінальних мовних засобів.
Інклюзивність і доступ до знань	Забезпечення доступу до освіти для різних груп дозволяє поширювати мовні ресурси серед інших соціальних шарів.	Вивчення мов різними етнічними групами через програми, що враховують культурні особливості.

Освітні цінності	Вплив на мовний розвиток	Приклад впливу
Мовне середовище	Створення сприятливого мовного середовища уможливлює постійне збагачення лексичного запасу та вдосконалення граматики.	Здобувачі, які регулярно використовують рідну мову як у побуті, так і в освітньому середовищі, мають більше можливостей для розширення словникового запасу та вдосконалення мовних навичок.
Міжкультурна комунікація	Вивчення іноземних мов і культур розвиває здатність адаптувати мову до різних соціокультурних контекстів.	Здобувачі, котрі вивчають іноземні мови, використовують ці знання для ефективного спілкування з людьми з інших країн.
Підвищення мовної грамотності	Формування грамотності в письмі та мовленні є основою мовного розвитку та комунікації в суспільстві.	Вивчення правил орфографії, пунктуації і стилістики допомагає здобувачам формулювати чіткі й зрозумілі повідомлення.

Джерело: власна розробка автора

Ідеологічні цінності та політична роль мови. Ідеологічні цінності істотно впливають на сприйняття мови як засобу вираження політичних і суспільних переконань. У періоди соціально-політичних трансформацій вона може набувати статусу важливого інструменту захисту державних інтересів, утвердження національної самобутності або засобу спротиву зовнішньому тиску. Мова стає чинником консолідації суспільства, засобом формування колективних ідеалів і впливу на суспільну свідомість. Сьогодні українське суспільство постає перед викликом збереження ментальної цілісності, водночас особистісна нестабільність, спричинена соціальними потрясіннями, ускладнює процес самоідентифікації. За умов стабільності ментальний простір має тенденцію до відносної сталості, однак у кризові періоди суспільного розвитку він зазнає дестабілізації. В умовах сучасного українського суспільства, через ускладненість геополітичної ситуації, унаслідок різного роду деструктивних політичних подій, тривалої ситуації «розмитості» ціннісних орієнтирів, акцент зміщується на домінування соціальної ідентичності [13, с. 246].

Не викликає сумніву твердження щодо провідної ролі мови в збереженні ментальності етносу, адже мовний чинник є одним з основних засобів самоідентифікації етнічної спільноти [14]. До того ж співвідношення понять «мова» і «етнос» у цьому контексті, як правило, не зумовлює суттєвих суперечностей. Натомість у процесі визначення державної мови як об'єднувальної основи формування політичної нації виникають спекуля-

тивні дискусії, зосереджені переважно на питанні забезпечення мовних прав національних меншин. На наш погляд, джерелом подібних суперечностей є хибна інтерпретація балансу між захистом мов національних меншин та утвердженням української мови як державної. Водночас варто наголосити, що українська держава, ґрунтуючись на демократичних принципах, послідовно гарантує мовні права меншин, що зафіксовано в законодавстві [15]. Проте лише наприкінці третього десятиліття незалежності вдалося остаточно подолати законодавчі прогалини у сфері функціонування української мови як державної. Зрештою, опір прийняттю законодавчої бази щодо функціонування української мови як державної свідчить про актуальність та важливість визнання мови як основного фактора збереження нації та держави [13, с. 248].

Мовна ідентичність є фундаментом для утвердження національної свідомості та зміцнення соціальної єдності в Україні. Ціннісні складники, серед яких історичні, культурні, моральні та суспільні орієнтири, відіграють важливу роль у формуванні мовної ідентичності, закладаючи міцну основу для інтеграції та розбудови нації. Мова не лише відображає ці цінності, але й активно їх продукує, стаючи інструментом формування національної свідомості та політичної єдності українського суспільства. Усвідомлення ціннісної природи мовної ідентичності сприятиме збереженню культурної спадщини України, а також її повноцінній інтеграції у глобальний простір із водночас збереженою унікальністю та самобутністю.

Висновки. Формування мовної ідентичності – важливий компонент національної самоідентифікації українського суспільства, адже мова є основним знаряддям самовираження, передачі культурної спадщини та зміцнення національної свідомості. Одним із важливих чинників цього процесу є взаємодія мовних, культурних та суспільних складових, які разом створюють у громадян відчуття приналежності до певної нації.

Мова є основою ідентифікації «свій» / «чужий», бо саме через неї ми реалізуємо власне бачення себе в контексті суспільства. Як провідний засіб комунікації мова передає моральні, етичні та культурні цінності, утілюючи в мовних зразках національні уявлення про сім'ю, суспільство, державу. Це, відповідно, формує в людини відчуття належності до певної культурної спільноти. Особливої ваги набувають ціннісні складники мовної ідентичності, з-поміж яких важливу роль відіграють моральні орієнтири, звичаї, історична пам'ять і ставлення до рідної мови. Саме вони допомагають людині визначити своє місце в соціумі, забезпечують мовну ідентифікацію як невіддільний елемент соціальної інтеграції.

Ідентифікація з рідною мовою та культурою формується не тільки через свідомі зусилля окремих осіб чи груп. Вона відбувається завдяки

взаємодії різних суспільних агентів – сім'ї, освітніх закладів, ЗМІ та культурних інституцій, які підтримують і передають мовні й культурні практики. Натомість сучасний контекст глобалізації та цифрових технологій істотно впливає на мовні практики та культурні зв'язки, що зумовлює необхідність у зміцненні національної мовної ідентичності.

Отже, формування мовної ідентичності українського суспільства потребує системної та послідовної роботи в галузях освіти, культури й державної політики. Йдеться про необхідність цілеспрямованої підтримки та розвитку рідної мови як одного з важливих чинників національної свідомості. Це сприяє збереженню культурної самобутності та є важливою передумовою зміцнення суспільної єдності й соціальної стабільності в умовах сучасних глобальних викликів.

Подальше дослідження ролі освітніх, медійних і культурних інституцій у формуванні ціннісно орієнтованої мовної ідентичності дозволить окреслити ефективні стратегії збереження української мови як носія національної й культурної самобутності.

Література:

1. Бех І. Особистість у сяйві духовності: монографія. Київ – Чернівці: «Букрек». 2021. 244 с. URL: https://surl.li/tqpjgz (дата звернення: 07.04.2025).

2. Бойко С. Виховання національно свідомої особистості в умовах російсько-української війни (на основі застосування нових експериментальних технологій в освітній сфері України). *Проблеми освіти*. 2022. Вип. 1 (96). С. 223–235. URL: https://imzojournal.org.ua/index.php/journal/article/view/60 (дата звернення: 07.04.2025).

3. Утвердження української національної та громадянської ідентичності: монографія / За заг. ред. К. Журби, О. Рейпольської. Київ: «Компрінт». 2024. 232 с. URL: https://surl.li/ehtuyl (дата звернення: 07.04.2025).

4. Заяць Н. Національна ідентичність як основа для розвитку політичної нації в Україні. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Юриспруденція*. 2022. № 56 С. 28–32. URL: https://vestnik-pravo.mgu.od.ua/archive/juspradenc56/juspradenc56.pdf#page=28 (дата звернення: 07.04.2025).

5. Мозер М. Мовне питання як чинник впливу на національну безпеку. *Стратегічна панорама*. 2020. № 1–2. С. 29–41. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Stpa_2020_1-2_6 (дата звернення: 07.04.2025).

6. Глушаниця Н., Конопляник Л., Пришупа Ю., Шостак О., Колісниченко А., Харицька С. Роль сформованості національної ідентичності в системі соціальних комунікацій. *Соціальні комунікації суспільства: теоретичні та прикладні аспекти:* монографія. Київ, 2020. С. 176–231. URL: https://core.ac.uk/reader/344933300 (дата звернення: 07.04.2025).

7. Найда І. Громадянська ідентичність як складова державотворення в контексті аналізу державної стратегії національно-патріотичного виховання. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Публічне управління та адміністрування*. 2022. Т. 33(72). № 6. С. 31–35. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/sntvupa_2022_33%2872%29_6_7 (дата звернення: 07.04.2025).

8. Горінов П., Драпушко Р. Становлення національної ідентичності українців як основа національної безпеки української держави. *Юридичний науковий електронний журнал.* 2022. № 10. С. 26–30. URL: http://lsej.org.ua/10_2022/2.pdf (дата звернення: 07.04.2025).

9. Зайцева І. Обґрунтування ідентичності: теоретичні та ціннісні виміри. *Культурологічний альманах*. 2023. № 3. С. 138–146. DOI: https://doi.org/10.31392/cult.alm.2023.3.19

10. Ревуцька С. Мова як складова національної ідентичності у контексті нацбезпеки. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Філологія*. 2022. Вип. 3(5). С. 30–37. URL: https://journals.maup.com.ua/index.php/philology/article/view/2469/2940 (дата звернення: 07.04.2025).

11. Бабій І. Мовна політика незалежної України. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Т. 1. № 45. С. 101–106. URL: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/45_2021/part_1/45-1_2021.pdf#page=101 (дата звернення: 07.04.2025).

12. Урись Т. Художня література як джерело формування національної ідентичності у культурній парадигмі розвитку особистості. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2021. Т. 5. № 35. С. 183–190. URL: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/35_2021/part_5/29.pdf (дата звернення: 07.04.2025).

13. Ядловська О. Чинники становлення національно-політичної ментальності: український вимір. *Науковий вісник Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ.* 2022. № 2. С. 244–252. URL: https://er.dduvs.edu.ua/bitstream/123456789/10155/1/39.pdf (дата звернення: 07.04.2025).

14. Михальчук О. Мовна ідентичність етнічних спільнот у контексті української мовної ситуації. *Studia Ukrainica Posnaniensia*. 2021. № 2. С. 37–49. URL: https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1019325 (дата звернення: 07.04.2025).

15. Руденко Ю. Консолідаційна модель національної ідентичності: від теорії суверенітету до теорії політичної модернізації: монографія. Київ, 2020. 364 с. URL: https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/D_26.053.12/Rydenko_monogragia1904.pdf (дата звернення: 07.04.2025).

References:

1. Bekh, I. (2021). *Osobystist u siaivi dukhovnosti: monohrafiia [Personality in the radiance of spirituality: monograph]*. Kyiv – Chernivtsi: Bukrek. Retrieved from: https://surl.li/tqpjgz [in Ukrainian].

2. Boiko, S. (2022). Vykhovannia natsionalno svidomoi osobystosti v umovakh rosiisko-ukrainskoi viiny (na osnovi zastosuvannia novykh eksperymentalnykh tekhnolohii v osvitnii sferi Ukrainy) [Education of a nationally conscious personality in the context of the Russian-Ukrainian war (based on the use of new experimental technologies in the educational sphere of Ukraine)]. *Problemy osvity – Problems of education,* 1 (96), 223–235. Retrieved from: https://imzojournal.org.ua/index.php/journal/article/view/60 [in Ukrainian].

3. Zhurba, K. & Reipolska O. (Eds.). (2024). *Utverdzhennia ukrainskoi natsionalnoi ta hromadianskoi identychnosti: monohrafiia [Affirmation of Ukrainian national and civic identity: monograph]*. Kyiv. Retrieved from: https://surl.li/ehtuyl. [in Ukrainian].

4. Zaiats, N. (2022). Natsionalna identychnist yak osnova dlia rozvytku politychnoi natsii v Ukraini [National identity as a basis for the development of a political nation in Ukraine]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu – Scientific Bulletin of the International Humanitarian University,* 56, 28–32. Retrieved from: https://vestnik-pravo.mgu.od.ua/archive/juspradenc56/juspradenc56.pdf#page=28 [in Ukrainian].

5. Mozer, M. (2020). Movne pytannia yak chynnyk vplyvu na natsionalnu bezpeku [The language issue as a factor of influence on national security]. *Stratehichna panorama – Strategic panorama*, 1–2, 29–41. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Stpa_2020_1-2_6 [in Ukrainian].

6. Hlushanytsia, N., Konoplianyk, L., Pryshupa, Yu., Shostak, O., Kolisnychenko, A., & Kharytska, S. (2020). Rol sformovanosti natsionalnoi identychnosti v systemi sotsialnykh komunikatsii [The role of national identity formation in the system of social communications]. *Sotsialni komunikatsii suspilstva: teoretychni ta prykladni aspekty: monohrafiia – Social communications of society: theoretical and applied aspects: monograph.* Kyiv. Retrieved from^ https://core.ac.uk/reader/344933300. [in Ukrainian].

7. Naida, I. (2022). Hromadianska identychnist yak skladova derzhavotvorennia v konteksti analizu derzhavnoi stratehii natsionalno-patriotychnoho vykhovannia [Civic Identity as a Component of State-Building in the Context of Analysing the State Strategy of National and Patriotic Education]. *Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni V. I. Vernadskoho – Scientific Notes of the Vernadsky Taurida National University*, 6, 31– 35. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/sntvupa_2022_33%2872%29_6_7. [in Ukrainian].

8. Horinov, P., & Drapushko, R. (2022). Stanovlennia natsionalnoi identychnosti ukraintsiv yak osnova natsionalnoi bezpeky ukrainskoi derzhavy [Formation of the national identity of Ukrainians as a basis for the national security of the Ukrainian state]. *Yurydychnyi naukovyi elektronnyi zhurnal – Legal scientific electronic journal*, 10, 26–30. Retrieved from: http://lsej.org.ua/10_2022/2.pdf. [in Ukrainian].

9. Zaitseva, I. (2023). Obgruntuvannia identychnosti: teoretychni ta tsinnisni vymiry [Identity justification: theoretical and value dimensions]. *Kulturolohichnyi almanakh – Cultural almanac*, 3, 138–146. https://doi.org/10.31392/cult.alm.2023.3.19 [in Ukrainian].

10. Revutska, S. (2022). Mova yak skladova natsionalnoi identychnosti u konteksti natsbezpeky [Language as a component of national identity in the context of national security]. *Naukovi pratsi Mizhrehionalnoi Akademii upravlinnia personalom – Scientific works of the Interregional Academy of Personnel Management*, 3(5), 30–37. Retrieved from: https://journals.maup.com.ua/index.php/philology/article/view/2469/2940. [in Ukrainian].

11. Babii, I. (2021). Movna polityka nezalezhnoi Ukrainy [Language policy of independent Ukraine]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Topical issues of the humanities*, 45, 101–106. Retrieved from: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/45_2021/part_1/45-1_2021.pdf#page=101.[in Ukrainian].

12. Urys, T. (2021). Khudozhnia literatura yak dzherelo formuvannia natsionalnoi identychnosti u kulturnii paradyhmi rozvytku osobystosti [Fiction as a Source of National Identity Formation in the Cultural Paradigm of Personal Development]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Topical issues of the humanities*, 35, 183–190. Retrieved from: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/35_2021/part_5/29.pdf. [in Ukrainian].

13. Iadlovska, O. (2022). Chynnyky stanovlennia natsionalno-politychnoi mentalnosti: ukrainskyi vymir [Factors in the formation of national political mentality: the Ukrainian dimension]. *Naukovyi visnyk Dnipropetrovskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav – Scientific Bulletin of the Dnipro State University of Internal Affairs*, 2, 244–252. Retrieved from: https://er.dduvs.edu.ua/bitstream/123456789/10155/1/39.pdf. [in Ukrainian].

14. Mykhalchuk, O. (2021). Movna identychnist etnichnykh spilnot u konteksti ukrainskoi movnoi sytuatsii [Linguistic identity of ethnic communities in the context of the Ukrainian language situation]. *Studia Ukrainica Posnaniensia – Studia Ukrainica Posnaniensia*, 2, 37–49. Retrieved from: https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1019325 [in Ukrainian].

15. Rudenko, Yu. (2020). *Konsolidatsiina model natsionalnoi identychnosti: vid teorii suverenitetu do teorii politychnoi modernizatsii: monohrafiia [The consolidation model of national identity: from the theory of sovereignty to the theory of political modernisation]*. Kyiv Retrieved from: https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/D_26.053.12/Rydenko_monogragia1904.pdf [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) № 4(34)2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК: 82-312.1+821.161.2

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-631-643

Павлюк Надія Леонідівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української та зарубіжної літератур, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, https//orcid.org/0000-0001-7170-5743

ФЕНОМЕН ГРИ В ПОЕТИКАЛЬНІЙ ПАРАДИГМІ ПРОЗОВОГО ДИСКУРСУ ІРЕН РОЗДОБУДЬКО

Анотація. Стаття присвячена детальному дослідженню феномену гри у прозовому дискурсі сучасної української письменниці Ірен Роздобудько. Зазначений прийом вписується в широкий контекст постмодернізму, де іронія, фрагментарність, карнавалізація, інтертекстуальність відіграють ключову роль. Феномен гри у творчості авторки – це важливий художній прийом, який вона майстерно використовує для глибшого розкриття характерів персонажів, філософського осмислення життя, а також для експериментування з формою та змістом художніх текстів. Доведено, що гра в її творах «Шості двері», «Ґудзик», «Зів'ялі квіти викидають», «Останній діамант міледі» має декілька вимірів: жанрово-композиційний, психологічний, естетичний, наративний, образотворчий, часопросторовий і навіть метафізичний. В аналізованих творах Ірен Роздобудько присутні елементи інтертекстуальності, автофікції, зміни ракурсів оповіді, несподівані сюжетні повороти – усе це створює ефект гри зі свідомістю читача. Крім того, авторка постійно експериментує з наративними техніками, саме тому гра набуває вигляду маніпуляції, інтелектуального протистояння між персонажами або внутрішньої боротьби. Герої І. Роздобудько часто потрапляють у життєві ситуації, де змушені грати ролі, приміряти маски, шукати себе в умовах постійних змін. Ця «гра» з ідентичністю дозволяє авторці дослідити внутрішній світ персонажів і показати, як людина може або пристосуватися до обставин, або змінити їх. Доведено, що концепт гри у романах письменниці реалізується через взаємопереплетіння реального та віртуального хронотопу, асоціативні зв’язки з іншими художніми текстами, жанрові модифікації, які ускладнюють сюжетно-композиційні структури творів, а також використання прийому метаморфози як ігрового аспекту розкриття характерів персонажів з метою зануритися у внутрішній світ своїх героїнь, щоб зрозуміти причини абсурдності оточуючої їх дійсності, трагічності та безцільності існування, приреченості на самотність.

Ключові слова: постмодернізм, гра, метаморфоза, хронотоп, інтертестуальність, психологізм, жанр.

Pavlyuk Nadiya Leonidivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Ukrainian and Foreign Literature, State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky», Odesa, https//orcid.org/0000- 0001-7170-5743

THE PHENOMENON OF GAME IN THE POETIC PARADIGM OF PROSE DISCOURSE IREN ROZDOBUDKO

Abstract. The article is devoted to a detailed study of the phenomenon of play in the prose discourse of the contemporary Ukrainian writer Iren Rozdobudko. This technique fits into the broad context of postmodernism, where irony, fragmentation, carnivalization, and intertextuality play a key role. The phenomenon of play in the author's work is an important artistic technique. She skillfully uses it to deepen the characters' personalities, philosophically understand life, and experiment with the form and content of artistic texts. It has been proven that the play in her works «The Sixth Door», «The Button», «Withered Flowers Throw Away», «Milady's Last Diamond» has several dimensions: genre-compositional, psychological, aesthetic, narrative, pictorial, spatiotemporal and even metaphysical. The analyzed works of Iren Rozdobudko contain elements of intertextuality, autofiction, changes in narrative angles, and unexpected plot twists – all of this creates the effect of playing with the reader's consciousness. In addition, the author constantly experiments with narrative techniques, which is why the game takes on the form of manipulation, intellectual confrontation between characters, or internal struggle. I. Rozdobudko's characters often find themselves in life situations where they are forced to play roles, try on masks, and find themselves in conditions of constant change. This «game» with identity allows the author to explore the inner world of the characters and show how a person can either adapt to circumstances or change them. It has been proven that the concept of play in writing novels is realized through the interweaving of real and virtual chronotopes, associative connections with other artistic texts, genre modifications, which complicate plot and compositional structures of works. The writer uses metamorphosis as a gaming aspect of character development with a method of tapping into the inner light of their heroines in order to understand the reasons for the absurdity of their alien actions, tragedy and aimlessness of life, dependence on self-worth.

Keywords: postmodernism, game, metamorphosis, chronotope, intertextuality, psychologism, genre.

Постановка проблеми. Постмодерна література апелює до широких мас, саме тому постмодерні твори побудовані на «…ґротеску, пародії, іронії, травестуванні, поєднанні, здавалося б, непоєднуваних речей: верху і низу, комедії і трагедії, сатири й сентиментальності, документа й міфу» [20, с. 7] з метою зацікавити, привернути увагу широкого кола читачів. Крім того, визначальною ознакою постмодерного дискурсу є зв'язок з категорією гри, адже «…в епоху постмодерну майже весь культурний простір переорієнтовано на гру» [8, с. 42]. На думку Н. Саноцької, гра є «реакцією «втомленої культури» на надмірно серйозну, прямолінійну культуру модернізму – культуру заборони», вона «вможливлює вирватися з простору одновимірної логіки у світ, де все можливо» [15, с. 42].

Прийом гри є одним із ключових елементів постмодерної літератури. У цьому контексті «гра» – це не просто розвага, а спосіб деконструкції, іронізації, експериментування з формою, змістом і мовою. Саме тому у художньому тексті прийом гри може використовуватися на жанрово-композиційному, образотворчому, часопросторовому, поетикальному тощо рівнях.

Ірен Роздобудько – сучасна українська письменниця, яка своїми творами «Ранковий прибиральник», «Шості двері», «Ґудзик», «Останній діамант міледі», «Зів'ялі квіти викидають», «Дві хвилини правди» тощо довела, що у добу постмодернізму можна писати захоплюючі художні тексти, які, з одного боку, сповнені реалізму, а з іншого, – відзначаються певною суперечливістю світоглядно-філософських ідей, еклектизмом, переплетінням багатьох традиційних жанрових різновидів, інтертекстуальністю, стиранням меж між реальністю та ілюзією, карнавалізацією, ідеєю маски та феноменом гри.

Аналіз останніх публікацій. Різні аспекти творчості Ірен Роздобудько є об’єктом дослідження Я. Голобородька, Н. Герасименко, Ю. Соколовської, О. Яценка тощо, які здійснили аналіз прозового дискурсу в контексті сучасної масової літератури.

Мета статті – дослідження особливостей реалізації концепту гри в поетикальній парадигмі постмодерного дискурсу І. Роздобудько.

Виклад основного матеріалу. В одному з інтерв'ю з письменницею на запитання, якби вона сама окреслила літературні жанри, в яких зазвичай працює, авторка відповіла: «Якби був такий жанр – божевілля… Я пишу так, як хочу і про те, що хочу. Нічим не обмежую себе» [16, с. 177]. Усі твори письменниці об’єднує мотив пригод, і в «...її прозі пригоди інтерпретуються у трьох основних вимірах: як сюжетні, часопросторові подорожі («Останній діамант міледі»), як психологічні, внутрішньо-особистісні мандри («Він: Ранковий прибиральник», «Вона: Шості двері», «Зів’ялі квіти викидають»),

як синтез цих двох – переважно зовнішньої та акцентовано внутрішньої – мандрівних форм («Ґудзик», «Дванадцять, або Виховання жінки в умовах, не придатних до життя», «Дві хвилини правди»)» [4, с. 46].

Гра як художній прийом у постмодерній літературі виконує важливу функцію: вона руйнує усталені канони, поєднує серйозне з іронічним, дозволяє авторам експериментувати з жанрами, мовою та структурою твору. Така гра залучає читача до активної співучасті в створенні сенсів, ставить під сумнів традиційне розуміння тексту та авторства. Через інтертекстуальність, пародію, метафікцію та зміну ролей між автором і читачем, постмодерністи демонструють, що література – це не догма, а простір вільної гри значень.

Постмодерна концепція гри на жанротворчому рівні використовується І. Роздобудько у романі «Останній діамант міледі». Авторка визначає аналізований твір як авантюрний роман, у якому дійсно є «…гострий динамічний сюжет з пригодницькими ризиковими ситуаціями…» [10, с. 9], у які потрапляють дві нерідні сестри Жанна та Влада, перша з яких намагається допомогти коханому чоловіку Максу, якого обманули та залишили без рукопису власного роману, а друга – прагне добитися справедливості та вивести на чисту воду крадія Жана Дартова за ради того ж самого Макса, у якого вона таємно була закохана, та знайти зниклу сестру. Однак письменниця експериментує з жанром твору, створюючи авантюрний жіночий детектив, де поруч з пригодами «…розкривається певна таємниця, пов’язана зі злочином» [10, с. 188]. Своєрідним детективом у творі виступає проста жінка, яка ніби грає у слідчого і вже не може «…відмовитись від наркотичних викидів адреналіну…» [13, с. 87] з метою віднайти свою зниклу сестру Жанну й врятувати її чоловіка Макса від затяжної психічної хвороби. Тобто Влада сприймає пошуки злочинця як своєрідну гру, у якій одна партія змінювалася іншою, адже «…дорога до мети була важливішою, ніж її досягнення» [13, с. 86]. Ще одна таємниця у творі пов’язана з незвичайним згортком, у який був загорнутий «…темно-синій камінь, що за формою нагадував сльозу» [13, с. 46]. Цей діамант був своєрідною родинною реліквією, історію появи якої батько Жанни старанно приховував. У розв’язці твору Дартов розказує Владі історію про графиню де Жанну Ла Фарре, яка «…колись стала прототипом леді Вінтер у славнозвісних «Мушкетерах» Дюма» [13, с. 194], а також про авантюри з її діамантами, останній з яких служниця передала сину чи онуку графині.

І. Роздобудько майстерно не тільки вводить у контекст твору легенду про графиню, а й веде «неприховану полеміку з автором «трьох мушкетерів» Олександром Дюма» [17, с. 176]. Письменниця «…незвично переінтерпретовує замисел, фабулу, персонажну систему твору, де ворогом номер 1

виступає не жінка-авантюристка, злочинниця та інтриганка графиня де Ла Фер, як у автора первинного роману, а підступна четвірка чоловіків, імена яких Ірен Роздобудько вміло обігрує: Жан Дартов, Семен Антонесов, Вадим Портянко та Ярик Араменко» [17, с. 176]. Авторка продовжує свою гру, створюючи інтертекстуальний роман, у якому акцент зроблено на реабілітації образу жінки. «Саме тому Ірен Роздобудько досить кардинально змінює ракурс позитивного героя – авторка наділяє образ леді Вінтер найпривабливішими рисами, нащадком якої в романі виступає Жанна Фарчук – така ж смілива і схильна до авантюр» [17, с. 176]. Тож, твір Ірен Роздобудько «Останній діамант міледі» належить до жанру психологічної прози з елементами детективу, жіночого роману та інтелектуальної драми.

Стосовно інших аналізованих творів письменниці, то для них також характерним є синтез жанрових різновидів роману. Романи «Шості двері» та «Ґудзик» визначає домінування глибокого психологізму. Читаючи зазначені твори «...в читача виникає відчуття, ніби він сам стає героєм або подорожує в героєві, як в троянському коневі, де всі сенсорні датчики підключені...» до нього [3, с. 226]. Психологізм у романах «Шості двері» та «Ґудзик» Ірен Роздобудько є ключовим художнім засобом, за допомогою якого авторка розкриває внутрішній світ героїнь, їхні душевні стани, переживання та трансформацію. Завдяки цьому аналізовані твори набувають глибини й змушують читача замислитися над власним вибором, життєвими цінностями і шляхом до себе.

До того ж, роман «Шості двері» можна назвати і містичним, адже у ньому моменти реального поєднуються з таємничим, примарним, ірреальним, що не піддається раціональному тлумаченню. Елементи містики реалізуються через символічний образ шостих дверей, які є своєрідною метафорою переходу, вибору, нового рівня свідомості. У творі І. Роздобудько «Шості двері» знайшли відображення і протиставлення два світи – ілюзійний та реальний. Реальність та ілюзії часто переплітаються, що передає нестійкість психічного стану героїні. Крім того, це пояснюється також тим, що «віртуальність – найбільш адекватна характеристика стану постмодерну як невпевненість у межах та визначення реального, смислового й культурного» [2, с. 6]. Крім того, аналізований твір можна також охарактеризувати як екзистенційний роман, бо він торкається питань сенсу життя, долі, свободи волі.

Прийом гри письменниця також використовує і на часопросторовому рівні, створюючи умови, за яких герої її романів ніби грають у схованки з іншими персонажами та з самими з собою. Ця гра зазвичай розгортається у двох просторових вимірах – реальному та віртуальному. На думку дослідниці Т. Гундорової, персонажі сучасних художніх творів «сприймають

значення світу, часто тікаючи у вербально-ігровий, віртуальний простір свободи, а формою вираження такого запиту стає для авторів зміна наративних масок і мовна гра – два способи конструювання світу того чи того характеру» [5, с. 61]. Так, відчайдушність пошуків втраченого сенсу життя та самої себе, безвихідь призвели до поділу світу Анни-Марії, героїні роману «Шості двері», на ілюзійний та реальний. Ірреальність стає важливою частиною її життя, і це призводить до того, що свідомість дівчини ніби роздвоюється, розчіплюється на частини: «...і в тому, що вона мала подвійне ім'я, був знак згори, який свідчив про роздвоєність її натури…» [14, с. 55]. І саме віртуальний простір, у який Анна-Марія потрапляє за допомогою дверей, які є важливою частиною будинку, символом переходу з одного місця в інше, від світла до темряви, – це те місце, де героїні затишно, добре, радісно, це те ідеальне, на її думку, місце, де панує гармонія і любов. Але все-таки світло реального життя перемагає над темрявою ірреального.

У романі «Останній діамант міледі» прийом гри, реалізуючись у реальному просторі, використовується з метою врятувати героя від невтішної дійсності після зникнення коханої. Так, Влада ховає від навколишнього світу Макса, який після викрадення роману та втрати коханої жінки Жанни збожеволів: «З того дня вона почала зачиняти Макса у кімнаті…» [13, с. 79]. Це була потаємна кімната за «…книжковим стелажем, вмонтованим у стіну» [13, с. 13]: «…задушлива напівтемрява вузької келії із ледь жевріючим вогником лампи-бра, вмонтованої в стелю» [13, с. 13-14], про існування якої знала лише Влада. У розв'язці роману, коли Жанна повернулася додому, то не знайшла там Макса, адже не знала, що він був у схованці. Вирішивши покінчити життя самогубством, надихавшись газу, жінку повернув до свідомості дивний звук: «В ту ж мить вона почула, як з боку книжкового стелажа хтось шалено застукотів у стіну. Цей звук збентежив і змусив її отямитись» [13, с. 220]. Жанна зрозуміла, що за стіною з книг хтось є, і він невпинно викрикує її ім'я: «Це було схоже на божевілля. За дверима хтось дихав. Нарешті вона почула знайомий шепіт: «Жанно…».

З усієї сили вона рвучко розсунула двері…» [13, с. 221]. Так було і ж Жанною, яку Дартов також заховав у гаражі, «…облаштував у дворі просторий вольєр, яким удень бігали собаки, а вночі випускав її в сад подихати свіжим повітрям» [13, с. 212]. Перетворившись на в'язня, жінка все ж таки знайшла сили реалізувати план помсти. Саме тому подолавши випробування та хаос буття, закохані нарешті зустрілися після дворічної розлуки.

На образотворчому рівні постмодерна ігрова поетика у романах І. Роздобудько проявляється через використання прийому метаморфози. «Метаморфоза – перетворення однієї форми образу на іншу, видозмінення

тропа. Основа метаморфози – придієслівний орудний відмінок, що виконує додаткову семантичну роль при предикаті, коли суб'єкт мовлення зазнає постійних перевтілень» [9, с. 443]. В її сутності закодована широка інформація людинознавчого, мистецького, світоглядного характерів.

Зацікавлення чарівною переміною образів у художніх творах, у першу чергу, пов'язане з тим, що прийом метаморфози допомагає письменникам глибше зазирнути в людську душу, зрозуміти її незвичайну складність, суперечливість та невичерпність. Людина для них – малий всесвіт, мікрокосмос. Вони ніби занурюються у глибини духу, проявляють неабиякий інтерес до сильних і яскравих почуттів, грандіозних пристрастей, до таємних порухів душі, до «нічного» її боку [6, с. 347]. І тому невипадково природа часто стає «своєрідним аналогом душі, коли перевтілення в природний об'єкт символізує ту чи іншу сторону родової суті людського характеру» [6, с. 339].

У творах Ірен Роздобудько значна увага зосереджена на зображенні внутрішнього світу героїв. Для глибшого та тоншого відтворення психологічного стану персонажів вона використовує у романах «...найдавніший троп, у якому вбачається відгомін міфологічного світосприйняття, – метаморфозу» [10, с. 443].

І. Роздобудько невипадково звертається до класичного прийому перетворення в романах «Шості двері», «Ґудзик» та «Зів'ялі квіти викидають». Цікавим є те, що в цих творах фантастичне перевтілення відбувається лише з героїнями. І вони свідомо асоціюють себе з собаками. Звичайно, мотив лаконтронії (перетворення людини на вовка) зустрічається і в фольклорі, і в художніх творах. Вовкулаками стали Лукаш із «Лісової пісні» Лесі Українки, Джейкоб та його друзі з «Саги про вампірів» Стефані Маєр та деякі герої історично-фантастичної прози Вал. Шевчука. А героїні романів І. Роздобудько перевтілюються не на вовкулаку, а на собаку, і причини такої метаморфози пов'язані, на нашу думку, з таємними глибинами жіночої душі, її загадковою природою, душевними стражданнями, почуттям втрати та самотності успішних, але нещасливих жінок.

Так, життя відвертої, доброї, схожої на янгола дівчини Ліки, героїні роману «Ґудзик», яка щиро закохується у Дениса, сповнене трагізмом. Після одруження життя молодих перетворюється на суцільний жах, божевілля, яке неможливо припинити. Ліка все зрозуміла і залишила свого чоловіка, який не зміг забути своє перше кохання. Вона не кинула його, не втекла до іншого, а просто зникла з його життя, залишивши на пам'ять невеликий ґудзик з вишитим янголятком на ньому. Із собачою покірністю ходила вона від оселі до оселі, поневірялась, витримувала побиття, прокльони, жорстокість. Ліка була самотня, пригнічена, розгублена. Вона відчувала, що

в ній прокинулися інстинкти тварини: загострився нюх, зір, дівчині здалося навіть, що в неї з'явився хвіст: «Я полізла вгору. І чим далі відходила від табору, тим яскравіше відчувала це те, що мені треба. Я потрапила туди, де мені належало бути. Я розрізняла запахи, мов звір, і бачила в суцільній темряві. Мені здається, що я навіть бігла на чотирьох кінцівках, бігла всю ніч, поки запах наметового містечка не припинив мучити мене» [11, с. 167]. Героїня, злившись із природою, свідомо асоціює себе з собакою. Така метаморфоза іноді свідчить про втрату раціонального, повернення до базових почуттів – страху, любові, виживання. І коли Ліка самотньо сиділа на вокзалі, її підібрала незнайома жінка «...після... тривалого життя на горищах багатоповерхівок та на жорстких лавах вокзалу. Я стала собакою, і вона, моя хазяйка, підібрала мене. Не побоялася підібрати. Тому що (це з'ясувалося пізніше) до свого нинішнього життя підбирала з вулиці собак і лікувала їх. Потім прилаштовувала в «хороші руки» [11, с. 196]. Ліка перетворилася на тварину, щоб не мислити і не розмовляти, але ангел її душі, який, здавалося, загинув назавжди, знову в ній відродився. Метаморфоза в аналізованому творі – це не буквальне перетворення, а зміна статусу персонажа в очах інших або в рамках зображених подій. Трансформація головної героїні пов'язана з переосмисленням минулого, символами, які несуть емоційне навантаження (як-от ґудзик, що зберігає пам'ять, як метафора зв'язку з минулим).

У романі І. Роздобудько «Зів'ялі квіти викидають» зображено життя акторів, які, відповідно до своєї професійної діяльності, мають «…своєрідну «професійну» рису – тяжіння до гри як маски, фарсу, лицедійства, що накладає відбиток на реальне життя героя» [7, с. 160]. Саме тому, змальовуючи долю двох головних героїнь твору, – Едіт Береш та Леди Ніжиної, авторка зазначає, що гра «…посідає важливе місце у різних життєвих обставинах акторів» [7, с. 160]. Оповідь життєвих історій героїнь супроводжуються уповільненою темпоральністю, що дає змогу письменникові заглибитися у надра душі персонажів, зафіксувати найменші зміни виразу обличчя, проаналізувати кожен їхній жест, адже життя актора – це своєрідна «трагедія роздвоєння особистості, бо актор існує на межі двох світів – реального та уявного» [7, с. 160]. Тож, на рівні форми І. Роздобудько здатна трансформувати наратив – змінювати темп, стиль, фокус оповіді, вводити елементи постмодернізму або експериментальні структури.

Інша дівчина, героїня роману «Зів'ялі квіти викидають», – Стефка також переживає особисту драму. Вона стає своєрідною об'єднуючою ланкою між двома ворогуючими актрисами радянських часів. Але Стефка загубила «вогник» власного життя. Вона чуйна, добра, сентиментальна, але самотня. Дівчина, за словами самої авторки, «...народилася собакою» [12, с. 32],

тому що «звірям не зрозумілі тонкощі та нюанси складних людських стосунків, вони не вміють говорити й чують лише те, що їм ПОТРІБНО чути. І тим щасливі.

Власне, приблизно так було й зі Стефкою. Велике кохання, на яке вона чекала, прийшло несподівано у вигляді набагато старшого чоловіка...» [12, с. 32-33]. Із собачою вірністю «служить» вона коханому, але щастя нема, тому що дівчина відчуває себе глибоко самотньою. Душа не знаходить спокою. Перевтілення у собаку підкреслює її безумовну відданість або навіть самопожертву: «Ось тієї миті Стефка і стала собакою... а вже потім не могла бути інакшою. Тому що нарешті з-під (досить привабливої) оболонки випросталась її сутність: беззастережно служити одному богові» [12, с. 33-34]. І це підсвідоме бажання нарешті допомогло їй знайти такого «бога», який усвідомив її прагнення до родинного затишку, вірності, бажання бути поряд, допомагати в усьому і завжди.

З раннього дитинства Анна-Марія, героїня роману «Шості двері», стикається з несправедливістю, сімейними перипетіями. Її юність сповнена трагедійними подіями: смерть бабусі, від'їзд матері, загибель кращого друга Миколки, зрада подруги, нещасливий шлюб... Все це штовхає дівчину неодноразово відчиняти двері ірреального світу, рятуючись від душевної пустоти. І ось за Четвертими Дверима, саме тоді коли жінка втратила дорогу серцю людину, вона бачить себе собакою: «...вузьке тіло на високих сухорлявих ніжках, така ж вузька, майже лисяча, мордочка, рудий, скручений бубликом, хвіст» [14, с. 210]. Вона вірно служить своєму господарю, її бояться втратити. Але щастя виявилося недовгим, відчуття непотрібності та самотності не покидає її, і собака знову повертається на вулицю.

Як бачимо, у романах письменниці показане ніби поступове перетворення жінки на собаку. Ліка просто асоціює себе з цією твариною, Стефка вже народилася собакою, а Анна-Марія за дверима ірреального світу перетворилася на руду собаку. Літературознавець Ю. Ковалів виокремлює метаморфозу зворотну та незворотну, в також незавершену, яка є проміжним етапом у низці перевтілень. Як приклад дослідник наводить вірування у перевертнів, вовкулаків, відьом, котрі виникають на підставі уявлення про можливість зворотніх процесів, натомість балади побудовані на незворотніх подіях [9, с. 32]. Так, перетворення Анни-Марії носить зворотній характер, тому що вона постає перед читачами собакою лише у межах Четвертих ірреальних дверей, вийшовши з яких стає звичайною жінкою. Перевтілення Стефки та Ліки можна класифікувати як незворотні, тому що героїні знаходились на певному етапі перетворення, лише асоціюючи себе з цією твариною. Ірен Роздобудько часто говорить голосом тих, кого не чують, – у цьому випадку героїні стають собакою, щоб показати, наскільки їхні думки стали «непомітними».

Як відомо, метаморфози можуть бути зображені предметно (зміна зовнішніх обрисів предмета чи образу) або ж опосередковано (зміна певних рис характеру, умовна зміна, символічна зміна) [18]. Для зображення перетворень у своїх романах сучасна письменниця звертається як до предметного зображення, так і до опосередкованого. Її героїні не просто змінюються зовнішньо, особливо Анна-Марія, а їхнє перевтілення набуває певного символічного змісту.

Собака – це анімалістичний образ, у якому «…проступає двоїстість символічного навантаження, адже собака завжди був символом як демонічного, так і божественного» [19, с. 110]. В аналізованих творах зазначений символ визначає позитивна конотація, яка асоціюється з поняттями вірності, надійності, непідкупності та мудрості. Тому невипадково героїні цих трьох романів асоціюють себе саме з цією твариною, адже вони були самотніми, їм не було кому «служити», віддати тепло своєї душі. Зрештою Ліка та Стефка знайшли таких людей, яким вони змогли довіритися, і для яких стали справжніми, непідкупними друзями. У Анни-Марії були такі люди, але вона їх втратила, хоча попереду в неї ще ціле життя. Метаморфоза героїнь у собаку в творах Ірен Роздобудько – це образний прийом, який авторка використовує для розкриття глибоких психологічних, емоційних або соціальних трансформацій своїх персонажів.

Як бачимо, ігровий принцип реалізується через художній прийом метаморфози. Перетворення, які через пройшли героїні романів «Шості двері», «Ґудзик», «Зів'ялі квіти викидають», відбуваються на підсвідомому рівні у результаті певних психологічних травм. Героїні не буквально стають собакою, а переживають свій стан як собачий: через зраду, приниження, втрату ідентичності. Для головних персонажів роману «Останній діамант міледі» гра стає органічною частиною їхнього життя, можна сказати, що життя жінок перетворюється на гру. Особливо це стосується Влади, адже «…відтоді, як неможливе кохання увійшло до її життя, вона сприймала реальність як велику гру. А коли вона зрозуміла, що це кохання ніколи не стане реальністю, – гра набула небезпечних трагікомічних рис» [13, с. 85]. Жінка, розпочавши пошуки сестри, настільки захопилася своєю трансформацією, вивченням правил гри («…вона відточувала свою майстерність спілкуватися та зваблювати без найменших душевних страждань зі свого боку» [13, с. 86]), щоб ближче підібратися до злочинця Дартова, що вже не могла провести межу між реальним життям та грою: «…вона здатна на відчайдушні та небезпечні вчинки…», і цей факт «…веселив її та надавав упевненості у своїй непереможності» [13, с. 87]. Отже, «граїзація» в постмодернізмі постає як необхідна життєва стратегія, «карнавально-театралізований» спосіб орієнтації людини у світі-лабіринті,

світі-ризомі, в якому панують невизначеність, відносність, випадковість, свобода, алогічність, свідоме порушення будь-яких правил і творчих принципів тощо» [8, с. 47]. Прийом метаморфози у творчості Ірен Роздобудько є важливим художнім засобом, який вона активно використовує для розкриття внутрішнього світу героїв, їхніх духовних трансформацій, а також для передачі глибинних філософських і психологічних ідей.

Висновки. Як бачимо, у період розвитку української літератури XXI ст. відбувається розпад цілісного погляду на світ, руйнування та деякою мірою знецінення усталених естетичних концепцій. Адже сучасний динамічний світ, на жаль, загострив проблему ціннісних основ існування людства, тому письменники використовують ігровий принцип, завдяки якому відбувається гра персонажів «…з реальністю/віртуальністю, що породжує карнавальність, розважальність, несерйозність, моральну амбівалентність тощо» [8, с. 47]. Ірен Роздобудько у низці своїх творів моделює власне бачення постмодерністської концепції гри в межах поетикальної парадигми художніх текстів, використовуючи її на жанрово-композиційному, образотворчому, часопросторовому тощо рівнях. У постмодернізмі гра є не лише художнім прийомом, а й світоглядною позицією. Вона дозволяє вільно поводитися з літературними формами, зруйнувати традиційні структури та створити нові значення. Особливостями вияву концепту гри у романах авторки є взаємопереплетіння реального та віртуального хронотопу, асоціативні зв'язки з іншими художніми текстами, що надають їм подвійності смислу у тісному взаємозв'язку з традиціями минулого, жанрові модифікації, які ускладнюють сюжетно-композиційні структури творів, а також використання прийому метаморфози як ігрового аспекту розкриття характерів персонажів з метою зануритися у внутрішній світ своїх героїнь, щоб зрозуміти причини абсурдності оточуючої їх дійсності, трагічності та безцільності існування, приреченості на самотність.

Література:

1. Авксентьєва Г., Павлюк Н. Гра як засіб організації романів І. Роздобудько. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.* Випуск 24. Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2010. С. 141-148.

2. Андріанова Н. С. Віртуальний дискурс в культурі постмодерна. *Вісник Луганського національного ун-ту імені Т. Шевченка.* 2009. № 1 (164). С. 5-12.

3. Герасимено Н. Вступне слово про творчість Ірен Роздобудько. *Роздобудько І. Переформулювання*. Київ: Нора-Друк, 2007. С. 225-230.

4. Голобородько Я. Українська fashion-література: Тексти і цінності І. Роздобудько. *Вісник НАН України.* 2010. № 1. С. 44-50.

5. Гундорова Т. Післячорнобильська бібліотека: Український літературний постмодерн. Київ: Критика, 2005. 264 с.

6. Історія української літератури (Перші десятиріччя XIX століття) / за ред. П. П. Хропка, О. Д. Гнідана [та ін.]. Київ: Либідь, 1992. 512 с.

7. Криницька О., Ільків А. Гра як особиста трагедія акторів у романі Ірен Роздобудько «Зів'ялі квіти викидають». *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету.* Сер.: Філологія. 2022. № 57. С. 159-163.

8. Куриленко І. А. Трансформація феномену гри. *Культура України.* Серія: Культурологія. 2015. Вип. 49. С. 41-50.

9. Літературознавча енциклопедія: у 2 т. / автор-укладач Ю. І. Ковалів. Київ: Академія, 2007. Т. 2. 624 с.

10. Літературознавчий словник-довідник / за ред. Р. Гром'яка, Ю. Коваліва, В. Теремка. Київ: ВЦ «Академія», 2007. 752 с.

11. Роздобудько І. Ґудзик. Харків: Фоліо, 2008. 222 с.

12. Роздобудько І. Зів'ялі квіти викидають. Київ: Нора- Друк, 2006. 208 с.

13. Роздобудько І. Останній діамант міледі. Харків: Фоліо, 2007. 222 с.

14. Роздобудько І. Шості двері. Київ: Нора-Друк, 2008. 270 с.

15. Саноцька Н. Інтерпретація феномену творчості у постмодерному дискурсі. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка».* 2013. № 750. С. 41-46.

16. Сняданко Н. Інтев'ю з І. Роздобудько: Мене лякає, що я «швидко живу». *Роздобудько І. Переформулювання.* Київ: Нора-Друк, 2007. С. 169-177.

17. Соколовська Ю. Інтертекстуальні особливості прози Ірен Роздобудько. *Проблеми сучасного літературознавства*. 2018. Вип. 26. С. 172-182.

18. Смірнова Н. Авторське трактування прийому метаморфози в літературі XX століття (на матеріалі творів Ф. Кафки, Р. Бредбері, В. Зайця). URL: http://www.nbuv.gov.ua/Portal/Soc_Gum/Tidf/2009_6/pdf SmirnovaN.pdf.

19. Уманець С. Символіка образу пса у прозі Сергія Жадана. *Наукові записки НаУКМА*. 2018. Том 1. С. 110-113.

20. Харчук Р. Сучасна українська проза: постмодерний період. Київ: «Академія», 2008. 248 с.

References:

1. Avksentieva H., Pavliuk N. (2010). Hra yak zasib orhanizatsii romaniv I. Rozdobudko [Game as a means of organizing novels I. Rozdobudko]. *Naukovi pratsi Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiienka*. Vypusk 24. Kamianets-Podilskyi: Oiium, 141-148 [in Ukrainian].

2. Andrianova N. S. (2009). Virtualnyi dyskurs v kulturi postmoderna [Virtual discourse in postmodern culture]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho un-tu imeni T. Shevchenka,* 1 (164), 5-12 [in Ukrainian].

3. Herasymeno N. (2007). Vstupne slovo pro tvorchist Iren Rozdobudko [Foreword on the work of Irene Rozdobudko]. *Rozdobudko I. Pereformuliuvannia* (225-230). Kyiv: Nora-Druk [in Ukrainian].

4. Holoborodko Ya. (2010). Ukrainska fashion-literatura: Teksty i tsinnosti I. Rozdobudko [Ukrainian fashion literature: Texts and values I. Rozdobudko]. *Visnyk NAN Ukrainy,* 1, 44-50 [in Ukrainian].

5. Hundorova T. (2005). Pisliachornobylska biblioteka: Ukrainskyi literaturnyi postmodern [Post-Chernobyl Library: Ukrainian Literary Postmodern]. Kyiv: Krytyka [in Ukrainian].

6. Istoriia ukrainskoi literatury (Pershi desiatyrichchia KhIKh stolittia) (1992) [History of Ukrainian Literature (First Decades of the 19th Century)] / za red. P. P. Khropka, O. D. Hnidana [ta in.]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

7. Krynytska O., Ilkiv A. (2022). Hra yak osobysta trahediia aktoriv u romani Iren Rozdobudko «Ziviali kvity vykydaiut» [The game as a personal tragedy of actors in the novel by Iren Rozdobudko "Withered flowers are thrown away"]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu.* Ser.: Filolohiia, 57, 159-163 [in Ukrainian].

8. Kurylenko I. A. (2015). Transformatsiia fenomenu hry [Transformation of the phenomenon of play]. *Kultura Ukrainy.* Seriia: Kulturolohiia, 49, 41-50 [in Ukrainian].

9. Literaturoznavcha entsyklopediia: u 2 t. (2007). [Literary Encyclopedia] / avtor-ukladach Yu. I. Kovaliv. Kyiv: Akademiia. T. 2 [in Ukrainian].

10. Literaturoznavchyi slovnyk-dovidnyk (2007). [Literary Dictionary-Reference]/ za red. R. Hromiaka, Yu. Kovaliva, V. Teremka. Kyiv: VTs «Akademiia» [in Ukrainian].

11. Rozdobudko I. (2008). Gudzyk [Gudzyk]. Kharkiv: Folio [in Ukrainian].

12. Rozdobudko I. (2006). Ziviali kvity vykydaiut [Withered flowers are thrown away]. Kyiv: Nora- Druk [in Ukrainian].

13. Rozdobudko I. (2007). Ostannii diamant miledi [The Last Diamond of Milady]. Kharkiv: Folio [in Ukrainian].

14. Rozdobudko I. (2008). Shosti dveri [The Sixth Door]. Kyiv: Nora-Druk [in Ukrainian].

15. Sanotska N. (2013). Interpretatsiia fenomenu tvorchosti u postmodernomu dyskursi [Interpretation of the phenomenon of creativity in postmodern discourse]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Lvivska politekhnika»*, 750, 41-46 [in Ukrainian].

16. Sniadanko N. (2007). Inteviu z I. Rozdobudko: Mene liakaie, shcho ya «shvydko zhyvu». *Rozdobudko I. Pereformuliuvannia* (169-177). Kyiv: Nora-Druk [in Ukrainian].

17. Sokolovska Yu. (2018). Intertekstualni osoblyvosti prozy Iren Rozdobudko [Intertextual features of Iren Rozdobudko's prose]. *Problemy suchasnoho literaturoznavstva.* Vyp. 26, 172-182 [in Ukrainian].

18. Smirnova N. Avtorske traktuvannia pryiomu metamorfozy v literaturi KhKh stolittia (na materiali tvoriv F. Kafky, R. Bredberi, V. Zaitsia) [Author's interpretation of the technique of metamorphosis in the literature of the 20th century (based on the works of F. Kafka, R. Bradbury, V. Zayts)]. URL: http://www.nbuv.gov.ua/Portal/Soc_Gum/Tidf/2009_6/pdf SmirnovaN.pdf.

19. Umanets S. (2018). Symvolika obrazu psa u prozi Serhiia Zhadana [The symbolism of the image of a dog in the prose of Serhiy Zhadan]. *Naukovi zapysky NaUKMA.* Tom 1, 110-113. [in Ukrainian].

20. Kharchuk R. (2008). Suchasna ukrainska proza: postmodernyi period [Modern Ukrainian Prose: Postmodern Period]. Kyiv: «Akademiia» [in Ukrainian].

УДК: 821.161.2+82-311.6+114

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-644-655

Павлюк Надія Леонідівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української та зарубіжної літератур, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, https//orcid.org/0000-0001-7170-5743

Москвичова Олександра Олександрівна студентка IV курсу історико-філологічного факультету, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, https://orcid.org/0000-0002-4378-9836

ФОЛЬКЛОРНО-ЕТНОГРАФІЧНІ МОТИВИ В ПОВІСТІ Г. КВІТКИ-ОСНОВ'ЯНЕНКА «КОНОТОПСЬКА ВІДЬМА»

Анотація. У статті досліджуються фольклорно-етнографічні мотиви як важливий художній елемент повісті Григорія Квітки-Основ'яненка «Конотопська відьма», що є яскравим зразком поєднання сатири, фантастики й глибокого знання народного світогляду. Звертається увага на роль фольклору в сюжетотворенні, жанрово-композиційній специфіці твору, створенні колоритних образів персонажів та змалюванні етнографічного тла українського села XVIII століття. Детально проаналізовано образ Явдохи Зубихи — втілення традиційного уявлення про відьму в українському народному фольклорі, що виступає символом народного страху перед невідомим та надприродним. Окрема увага приділена зображенню обрядовості, зокрема купальських звичаїв, ворожінь, народних вірувань у пороблення, зілля, примовляння, а також опису ритуалів виявлення відьом. Доведено, що повість відзначається глибоким етнографізмом: автор зображує традиції сватання, побут, одяг, харчування, соціальні відносини, народну медицину. Мова персонажів рясніє діалектизмами, приказками, прислів'ями, які підсилюють національний колорит твору. Через сатиричне зображення обмеженості та неуцтва представників влади (отамана Забрьохи, писаря Пістряка) автор виявляє глибоку народну мудрість, закладену в усній традиції. Повість «Конотопська відьма» розглядається як цінне джерело для дослідження української народної культури, ментальності та фольклорної спадщини. Увага до фольклорно-етнографічного компонента дозволяє не лише глибше зрозуміти художній світ твору, а й побачити в ньому унікальне поєднання народної традиції з авторською сатирою.

Ключові слова: Г. Квітка-Основ'яненко, фольклор, етнографізм, звичаї, вірування, поетика.

Pavlyuk Nadiya Leonidivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Ukrainian and Foreign Literature, State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky», Odesa, https//orcid.org/0000- 0001-7170-5743

Moskvychova Oleksandra Oleksandrivna Student of the 4th year of the Faculty of History and Philology, State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky», Odesa, https://orcid.org/0000-0002-4378-9836

FOLKLORE-ETHNOGRAPHIC MOTIVES IN THE STORY G. KVITKA-OSNOVIANENKA «THE KONOTOP WITCH»

Abstract. The article explores folklore and ethnographic motifs as an important artistic element of Grigory Kvitka-Osnovyanenko's story «The Konotop Witch», which is a vivid example of a combination of satire, fantasy and deep knowledge of the folk worldview. Attention is drawn to the role of folklore in plot creation, genre and compositional specificity of the work, creation of colorful images of characters and depiction of the ethnographic background of the Ukrainian village of the 18th century. The image of Yavdokha Zubchykha is analyzed in detail – the embodiment of the traditional idea of a witch in Ukrainian folklore, which serves as a symbol of the people's fear of the unknown and the supernatural. Special attention is paid to the depiction of rituals, in particular Kupala customs, fortune-telling, folk beliefs in enslavement, potions, and spells, as well as the description of rituals for detecting witches. It has been proven that the story is marked by deep ethnography: the author depicts matchmaking traditions, everyday life, clothing, food, social relations, and folk medicine. The characters' language is full of dialectisms, sayings, and proverbs that enhance the national flavor of the work. Through a satirical depiction of the limitations and ignorance of representatives of power (otaman Zabryokha, clerk Pistryak), the author reveals the deep folk wisdom embedded in oral tradition. The story «The Konotop Witch» is considered a valuable source for the study of Ukrainian folk culture, mentality, and folklore heritage. Attention to the folklore and ethnographic component allows not only a deeper understanding of the artistic world of the work, but also to see in it a unique combination of folk tradition and the author's satire.

Keywords: G. Kvitka-Osnovianenko, folklore, ethnography, customs, beliefs, poetics.

Постановка проблеми. Усна народна творчість, як і художня література взагалі, є словесною поетичною творчістю, тому між ними існує тісний нерозривний зв'язок, який починається вже з того факту, що усна народна творчість є відправним пунктом у розвитку красного письменства. «Фольклор – лоно літератури, яка виникає з фольклору. Фольклор є доісторією літератури» [7, С. 28]. Завдяки фольклору література зберігає національну самобутність, продовжує традиції народу, водночас збагачуючи і розвиваючи їх. Цей взаємозв'язок сприяє глибшому розкриттю духовного світу людини та збереженню культурної спадщини. Зв'язок літератури та фольклору проявляється на сюжетно-тематичному, жанровому, образотворчому, мовностилістичному та поетикальному рівнях.

У тісному поєднанні з фольклором та художньою літературою функціонує етнографізм, який вивчає традиції, звичаї, обряди та вірування народу. Кожна із зазначених сфер досліджує та передає культурні надбання народу, а також сприяє збереженню та розвитку національної культури.

Фольклорно-етнографічний напрям, який виник в українській літературі XIX ст. під впливом романтизму й активного зацікавлення народною культурою, зосереджується на відтворенні народних традицій, звичаїв, мови, пісень, обрядів та світогляду етносу. Найбільшою мірою зазначений напрям реалізується у творчості Г. Квітки-Основ'яненка, Марка Вовчка, Панаса Мирного, І. Нечуй-Левицького, Б. Грінченка тощо. Їхні твори свідчать про те, що «…етнографічна концепція літератури прагне стерти різницю між індивідуальною творчістю письменника й етнографічними записами з уст народу, намагається етнографізувати літературу, літературні твори уподібнити етнографічним» [5]. Завдяки письменникам цього напряму українська література глибше інтегрувала фольклор у художні твори, що заклало підґрунтя для подальшого розвитку національної ідентичності та літературної традиції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Одним з перших в тогочасній українській естетиці з ідеєю просування теми народу виступив Г. Квітка-Основ'яненко, який дійсно «…став письменником неповторної української національної індивідуальності, зазирнув у глибини і таємниці душевного життя українця» [8, С. 3]. Його творчість неодноразово була об'єктом дослідження М. Яценка, Н. Калениченка, Т. Івасютина, Олеся Гончара, Д. Чалого, І. Лімборського, які вивчали жанрову природу творів письменника, специфіку дискурсу просвітницького реалізму, функціонування фольклорної поетики тощо.

Мета статті – аналіз фольклорно-етнографічних мотивів у повісті «Конотопська відьма» Григорія Квітки-Основ'яненка.

Виклад основного матеріалу. Прозовий доробок Г. Квітки-Основ'яненка прийнято ділити на дві групи: бурлескно-реалістичні і сентиментально-реалістичні твори. В основі такого поділу покладено основні стильові течії українського просвітницького реалізму XIX ст. Домінуючий стильовий принцип бурлескно-реалістичних текстів («От тобі і скарб», «Перекотиполе», «Мертвецький Великдень», «Пархімове снідання», «Салдацький патрет», «Конотопська відьма») – комічно-бурлескне, навіть гротескне змалювання характерів персонажів народнопоетичного походження, а художня структура твору наповнена фольклорними мотивами та прийомами. Засоби поетики створюють критичний пафос, висміюють та викривають негативні соціальні та моральні явища. Провідною ознакою сентиментально-реалістичних творів письменника («Маруся», «Козир-дівка», «Сердешна Оксана», «Щира любов») є співпереживання, ідеалізація персонажа з села з увагою до його внутрішнього світу, використання фольклорних мотивів та засобів. Через зворушливі образи й детальні описи автор утверджував моральні цінності та любов до рідної культури, закладаючи основи для подальшого розвитку української прози.

Неповторні твори Григорія Квітки-Основ'яненка в деяких аспектах ґрунтуються на усній народній творчості. Автор виявляв неабияке зацікавлення побутом українців, їхніми звичаями, адже митець добре знав фольклор. Так, Олесь Гончар відмітив, що художні тексти Г. Квітки-Основ'яненка містять «…матеріали, перенесені з фольклору майже без змін або ж із незначною обробкою... Це обрядові народні твори (весільні пісні, римовані примовки, голосіння), ритуальні драматичні дійства, пов'язані з обрядами сватання, весілля, похорону» [3, С. 117]. Дійсно, Григорій Квітка-Основ'яненко вдало інтегрував фольклор у художню літературу, допомагаючи зберегти національні традиції й закласти основи для розвитку реалістичної та етнографічної прози в Україні.

Фольклорне підґрунтя має бурлескно-реалістична, сатирично-фантастична повість Г. Квітки-Основ'яненка «Конотопська відьма». Письменник використав для цього твору фантастику народних повір'їв, об'єднуючи реальні факти та події з казковими, фантастичними, а також використовуючи традицію народних анекдотів, переказів і казок. «З такою надією на прихильність Вашу додаю «Конотопську відьму», безглузду за своїм змістом, але все це засноване на розповіді старожилів. Палення (уявних) відьом… не тільки бувало, з усіма сумними наслідками, але, на подив і навіть жах, відновлене поміщицею сусідньої губернії» [4, С. 42], – так сам автор писав про свій твір «Конотопська відьма» у листі до Петра Плетньова від 8 лютого 1839 року, вказуючи на джерела повісті.

Потужним джерелом аналізованої повісті стали українські народні повір'я про відьом. Під час опису сцен чаклунства детально показано усі деталі ворожіння, знахарства, заговорів. Варто зазначити, що історія співпраці нечистої сили з козацькою верхівкою не є авторською вигадкою. Зокрема, гучний процес у суді пройшов 1666 року під час гетьманування Івана Брюховецького, коли шістьох жінок засудили на спалення та глум народові. Посланець від московського царя Іоан Леонтьєв назвав таку причину страти: «...баби [відьми] викрали у гетьманової жони дитя з брюха» [2, С. 37]. Така історія також могла слугувати ще одним джерелом повісті «Конотопська відьма».

Поштовхом до написання твору був справжній факт – страшна посуха та неврожай 1833 року, коли одна поміщиця наказала топити запідозрених жінок «у відьмуванні», щоб виявити «достеменних відьом» за середньовічним варварським звичаєм. Джерелами для побудови сюжету твору стали також спостереження автора над сучасною йому дійсністю, перекази відьомського змісту та негативні явища з побуту та уряду тодішньої козацької старшини та її оточення.

Олесь Гончар, досліджуючи творчість Г. Квітки-Основ'яненка, наголошує, що «фольклор з його специфічним способом відображення дійсності мав істотний вплив на становлення творчих принципів письменника» [1, С. 163]. У зв'язку з цим митець використовує фольклорну тропіку, стильові прийоми та різноманітні засоби гумору для зображення образів персонажів своїх творів. Підтвердженням вищесказаному є наступна цитата: «Елемент гумористично-сатиричний дуже багатий у нашого народу; його гострий дотеп, його сльозами поблискуючий сміх послужив за основу безсмертним творам Миколи Гоголя, сплодив знамениті Квітчині повісті «Салдацький патрет», «Конотопську відьму»» [1, С. 116].

В аналізованому творі перша згадка про героїв демонологічного походження є помітною в розмові між писарем Прокопом Ригоровичем і паном сотником Микитою Уласовичем Забрьохою. Саме з їхнього діалогу читач дізнається про лиха, які впали на конотопську громаду: «Є на світі нечестивії баби, … імуть упражденіє у відьомстві, іже ночним уременем, нам возлежащим і сплящим, сії нечестивиїі сходють із домов своїх і, воздівше на ся білую сорочку, розпускають власи свої, яко вельблюжії, і, пришедше до сосідських і других жителей пребиваній, увходють у кравницю, просто рещи, хлів, і імають тамо крав, і доять і їх, і кротких овечат, і бистроногих кобилиць… Чи понятно вам теперечки, добродію, відкільсія напасть постиже нашу палестину, яко не імами ні краплі дощу, даже і доднесь?» [6, С. 129].

Центральним персонажем повісті в контексті фольклору є відьма Явдоха Зубиха, яку конотопці розсекретили під час потоплення інших жінок і дівчат: «Третя – Явдоха Зубиха, стара-стара та престаренна! Але старі діди, що вже насилу ноги волочуть, та розказують, що ще як були вони підпарубочими, так вона і тогді така стара була, як і теперечки; так що, коли б не збрехати, було їй літ п'ятдесят зроду. І кажуть про неї люди, що вона як удень, то і стара, а як сонце заходить, так вона і молодіє; а у саму глупу північ стане молоденькою дівчинкою, а там і стане стариться і до сход сонця вп'яте стане стара, як була учора. Так вона як помолодіє, то й надіне білу сорочку і коси розпустить, як дівка, та й піде доїти по селу коров, овечат, кіз, кобил, собак, кішок, а по болотам жаб, ящериць, гадюк... Уже пак така не здоїть, кого задума! Хоч і ні за що і нічого нема, то вона таки возьме своє… Оттака-то була ся Явдоха» [6, С. 146]. Письменник майстерно використовує народнопоетичні засоби фольклору (епітети, порівняння, перебільшення, прийом метаморфози, опис магічних ритуальних дій), казкові елементи та засоби комічного (гумор, сатиру) для створення яскравого образу відьми.

Поведінка Явдохи є типовою для літературного образу відьми. Вона жорстока та безпринципна, хитра, саме тому скривджена жінка вирішила помститися сотникові та писареві за зло, яке вона зазнала від цих чоловіків: «Хороше, що отсе ти мені розказав про Забрьоху та про Олену: ось я його оженю... достанеться і тобі, що мене так занапастили, що і сісти не можу, і згнущались надо мною, що при парубках порвали на мені і плахту, і сорочку, і пазуху розірвали, і очіпок збили, що я волосом освітила, та били мене...о, та й били ж мене! Ох, били ж мене; били, били, били! Що ні сісти, ні лягти неможна…» [6, С. 150].

Відьма в аналізованій повісті могла робити будь-яку шкоду, була так би мовити універсальною. Вона могла перекидатися (перетворюватися) в кого заманеться, адже мала «глечики, горщики, кухлики, де з усякого звіра і з усякої гадини є молоко» [6, С. 141]. Жінка могла приймати різні подоби: «Чого забажала, то уночі перекинулась чи собакою, чи мишею, чи жабою, чи рибою, і чого їй треба, усього достала, і є у неї» [6, С. 142]; «…і кажуть про неї люди, що вона як удень, то і стара, а як сонце заходить, так вона і молодіє... Так вона як молодіє, то й надіне білу сорочку і коси розпустить, як дівка, та й піде доїти по селу коров, овечат, кіз, кобил, собак, кішок, а по болотам жаб, ящериць, гадюк» [6, С. 142]. Перетворення Явдохи можна розглядати як символічний процес, який має глибше значення, ніж просто чарівна метаморфоза. На початку повісті Зубриха виглядає як звичайна вдова, про яку ходять чутки, що вона – відьма. Але з часом з'ясовується, що вона володіє великим впливом і вміє керувати подіями. Явдоха поступово

постає не як маргінальна постать, а як персонаж, що тримає в руках нитки сюжету. Її дії викривають глупоту та корумпованість представників влади – особливо сотника Забрьохи та писаря Пістряка. Тобто вона «перетворюється» з вигнанки на символ народного суду.

Григорій Квітка-Основ'яненко майстерно описав можливість відьми красти з неба дощ і хмари та тримати їх у горщиках у хаті або в коморі, адже «злі особи, особливо відьми, можуть легко зробити, щоб дощ не йшов» [10, С. 152-153]: «Зубиха, лізучи з-під покутя і таскаючи превеликий горщок, ганчіркою зав'язаний», нарікала: «...отсе доставала горщик з хмарами, що було заховала їх на тридев'ять рік, так, отже, пан конотопський сотник присилував мене повипускати хмари і дощ пустити» [6, С. 153]. «Усі кричать, гомонять, біжать до неї, против неї; усяк хоче тусана або потилишника їй дати... та й є за що! Нехай не краде з неба хмар, не хова дощу у себе на миснику...» [6, С. 153]. Зазначений епізод є ключовим для розкриття образу Явдохи як відьми, яка керує природніми процесами.

З фольклору відомо, що відьми запродують дощ, тож селяни ловили жінок зі славою чарівниць, в'язали їх мотузками та кидали у воду, адже вірили, що «…вода омиває людину від зла» [10, С. 154]. Ще й били, доки не зізналася у викраденні води з неба, і після цього повинен піти дощ. Все це підтверджує фольклорно-міфологічні корені світосприйняття персонажів досліджуваного твору. «Повість «Конотопська відьма» нагадує матрицю долі, філософське коло, яке демонструє читачеві різні рівні світогляду тогочасних українців та їх магічне світосприйняття і віру в чаклунство» [11, С. 35].

У тексті повісті є опис безбожної ініціації – потоплення безневинних жінок: «...відчепили з відьомської низки Веклу Штириху; ухопили її мерщій за руки і за ноги цупко, щоб не викрутилась. Скрутили їй вірьовками руки і ноги гарненько; та вірьовки і попродівали у петлі, що на палях, та, підсунувши її вірьовками угору, як плюснули разом у воду... Та, як каменюка, пішла на дно, аж тільки бульбашки забулькотіли!

– Не відьма, не відьма; не зринула, не відьма; тягніть назад! – кричав увесь народ, і вже писаря ніхто не послухав, і витягли Веклу зовсім мертву, відчепили від вірьовок і, не кладовивши на землю, стали на руках відкачувати» [6, С. 140].

«Притаскали Устю, і те ж усе було що й з Веклою, тільки Устя, як плюснули її у воду, так тут їй і амінь! Хоч і трусили, та і не відкачали, так і зосталась!» [6, С. 140]; «... підв'язали вірьовками, підняли догори... плюсь! Як об дошку, так наша Явдоха об воду, і не порина, а як рибонька поверх води, так і лежить, і бовтається зв'язаними руками та ногами, вихиля черевом і попереком і приговорює: «Купочки-купусі, купочки-купусі!» [6, С. 144]. Потоплення відьом у повісті «Конотопська відьма» – це один із

найяскравіших сатиричних епізодів, який висміює неосвіченість, забобонність і абсурдність влади, з одного боку, а з іншого, – підкреслює трагізм жіночої долі, яка часто залежала від забобонів.

Відьма у творі Г. Кітки-Основ'яненка хоча й має традиційні риси негативного персонажа (чаклунство, помста, маніпуляції), але під час детальнішого аналізу можна зробити висновки, що Явдоха у контексті сатиричного спрямування повісті має також позитивні риси характеру. Вона вилікувала жінку, що звернулася до неї по допомогу, Солосі посприяла вийти нарешті заміж. Закоханим хорунжівні Олені та Дем'янові допомогла побратися та зберегти свою любов. Микита Забрьоха обіцяв виконати всі її забаганки за те, що розлучить пару, проте баба Зубиха не стала цього робити. Явдоха – не просто лиха чаклунка, вона є втіленням народної мудрості, сили, жінка через іронію та хитрість бореться з несправедливістю. Відьма «рухає» події твору, викликає розвиток сюжету і змушує персонажів твору діяти. І в результаті – відбувається моральне очищення: зло покаране, а справедливість відновлена.

Своєрідним підсиленням містичності, загадковості та зловісної сили відьми є образ ворони, який дійсно асоціюється з лихом. У творі є епізод, коли з'являється великий чорний ворон, що сидить на дереві біля відьминої хати. Можна сказати, що у народних віруваннях цей птах є супутником відьми, він є провісником смерті та нещастя. Тож, у розв'язці повісті ворон є своєрідним маркером грішної душі відьми Явдохи Зубихи, яка такою тяжкою смертю відплачує усім конотопцям за заподіяні злочини перед Богом.

Григорій Квітка-Основ'яненко в повісті зобразив образ фамільяра, який служить відьмі. У народних віруваннях – це невидима або улюблена істота, яка допомагає, передає інформацію, виконує завдання відьми, він – супутник відьми, її товариш, що стає в нагоді їй в різних нечестивих справах. В аналізованому творі цей образ реалізується через образ кота, з яким жінка розмовляла та радилася. Через свої чаклунські здібності він був корисним відьмі: «…от вона зараз шатнулась, достала каганець, піднесла до кота, тернула його проти шерсті, так іскри з нього і посипали, і вона засвітила каганець, поставила на стіл, а сама полізла підстіл чогось-то доставати» [6, С. 160].

« –Ану, котусю, відкрий свої очиці і посвіти, чи не вони се йдуть?

Кіт як розплющиться, як гляне своїми очима, так як жар засяли, а Явдоха і бачить, що йде Микита Уласович Забрьоха…» [6, С. 159]. Образ кота інтерпретується через фольклорну призму, адже він тісно пов'язаний з Явдохою, посилюючи її характер як могутньої чаклунки.

Варто зауважити, Г. Квітка-Основ'яненко – один із перших українських письменників, який у своїх творах глибоко та послідовно використовував

не тільки фольклорний, але й етнографічний матеріал. Його художні тексти – це справжня скарбниця народного життя, звичаїв, мови, обрядів та вірувань.

Так, у повісті «Конотопська відьма» автор реалістично описує побут козацької старшини. Зокрема, Микита Уласович сидить у зав'язці твору в новій світлиці, навпроти великої хати, був він у синіх китаєвих штанях (китайка – це щільна синя шовкова тканина): «Хоч парень собі і чепурний був, а тут і у неділеньку святу не брав білої сорочки, та й – прощайте у сім слові – китаєвих синіх штанів на ніч не знімав, так, сердека, у них і ночував» [6, С. 120]. Іншим разом сотник був одягнений у черкеску синю – верхній одяг з позакидуваними назад вильотами і татарським поясом підперезаний. На столі – каламар і повна карватка (кухоль) дулівки: «…край його на столі люлька і гаманець, каламар, гребінець і повна карватка ще торішньої дулівки, що ще звечора наточила йому Пазька у пляшку…» [6, С. 134]. На хуторі біля Сухої балки вицідили хорунженко та Забрьоха глек слив'янки та тернівки – традиційні українські напої, як і дулівка (наливка з груш). Згадується барда - це гуща, яка залишається при виробленні хлібної горілки, нею годують потім худобу. Якось у ночі Микита Уласович смоктав носатку – це старовинний глечик з довгим носом, що нагадує чайник. Через ставлення до напоїв розкриваються звички та мораль героїв, а деякі персонажі (особливо чиновники) віддають перевагу чарці перед розумом та справами народу.

Яскраво описується жіночий одяг і прикраси: наприклад, старенька плахта на хорунжівні Олені Йосипівні, люстринова запаска, шовкова юпка та дукат на бархатці, черевички червоні, а на голові – стрічка. А от стара Явдоха Зубиха, на противагу незаміжній Олені, носила очіпок. Згадується у творі давній вид танцю вегері, його скакав пан Пістряк під впливом чарів відьми Явдохи. З того часу той не злюбив цю жінку. Опис одягу персонажів не лише передає етнографічний колорит, а й допомагає розкрити соціальний статус, характер і навіть комічність героїв повісті.

У творі автор також акцентує увагу на їжі, яку вживали сотник з писарем: «та й почав, як він каже, сокрушати перш борщ гарячий з усякою мілкою рибкою, та пшоняну кашу до олії, далі захолоджуваний борщ з линами, а там юшку з миньками та з пшеничними галушечками, та печені карасі, та більш нічого» [6, С. 87]. Декілька разів згадується мисник – це полиця для посуду чи продуктів у сільській хаті. Опис їжі в повісті «Конотопська відьма» не лише сприяє створенню реалістичної атмосфери сільського життя, але й підкреслює традиції гостинності, важливість застіль у культурі того часу, а також додає гумору та життєрадісності твору Квітки-Основ'яненка. Через детальні й колоритні описи їжі письменник показує народний побут, звичаї та характер своїх героїв.

Хорунжівна Олена годувала після Петра (тобто після християнського свята Петра й Павла) свого брата варениками, карасями, у сметані жарених,

а запивали все сколотинами – це напій, побічний продукт, що одержують шляхом збивання солодко-вершкового та вершкового масел, тягнули носатку тернівки, а вишнівкою на дорогу запили; потім убрав аж п'ять мандрик (виріб із сиру та тіста, коржик) та горщичок масляків, у масличку та у сметані пряжених. Письменник подає колоритні описи традиційної української їжі та напоїв. Через смішні сцени застіль та пияцтва Г. Квітка-Основ'яненко висміює глупство влади, але водночас з любов'ю показує традиційний народний побут.

Як бачимо, в аналізованому творі побут є не просто фоном, а важливим засобом розкриття характерів, соціальної сатири й фольклорної атмосфери. Автор майстерно використовує етнографічні деталі, завдяки чому твір має велику історико-культурну цінність і дозволяє глибше зрозуміти життя українського народу того часу.

О. Гончар відмітив також, що твори Г. Квітки-Основ'яненка іноді містять «матеріали, перенесені з фольклору майже без змін або ж із незначною обробкою... Це обрядові народні твори (весільні пісні, римовані примовки, голосіння), ритуальні драматичні дійства, пов'язані з обрядами сватання, весілля, похорону» [3, С. 117]. Дійсно, у контекст твору «Конотопська відьма» письменник вводить весільний обряд (одруження Дем'яна Халявського з Оленою та сотника Забрьохи з нещасною Солохою), дотримуючись всіх аспектів цього дійства. Перед весіллям Явдоха дає Дем'янові вказівки, кого треба кликати:

«–А ти біжи збирай бояр, свашку, світилку, старостів та якого-небудь батька знайди, щоб порядок давав» [6, С. 156]. Без цих людей, яких вважали «…розпорядниками весілля» [9, С. 55], важко було уявити весільний обряд у старосвітській Україні. Наприклад, світилка – це найближча подруга нареченої, яка на весіллі тримає меч і свічки. Збиравши Олену до вінця, Зубиха звеліла їй тричі поклонитися в ноги батькові та матері, яких для такого випадку знайшли. Також вона «старшій дружці дала декілька свічечок п'ятакових до вінця, хустку руки зв'язати, рушник під ноги і шага під рушник паламареві за ставні» [6, С. 138]. Крім того, у тексті згадується ще звичай садовити молодих на посаг. Згадує автор у творі й обряд вінчання, зазначаючи, що молодята поїхали в місто покривати голови: «Попереду везуть на превисоченному дрючці запаску шовкову та червону-червону, як є сама настояща калина… і коням чуби, і музиці руки, і скрипку, і чуб, і уси червоними лентами поперев'язували; і покривали молодих у церкві» [6, С. 170].

Весілля Халявського й Олени – щаслива розв'язка, яка контрастує з абсурдним весіллям Забрьохи з Солохою. Це моральне відновлення порядку, перемога розуму над темрявою, добра – над злом, освіти – над забобонами.

Висновки. Як бачимо, фольклор став важливою основою творчості Григорія Квітки-Основ'яненка. Завдяки використанню народної мови, сюжетів, звичаїв і образів він створив глибоко національні твори, які не тільки відображали життя українського народу, а й сприяли збереженню його духовної спадщини та розвитку української літератури.

Повість Григорія Квітки-Основ'яненка «Конотопська відьма» – сатирично-гумористичний твір, у якому тісно переплітаються фольклорні та етнографічні мотиви. Автор майстерно змальовує українське село, народні вірування, звичаї, мову та побут, використовуючи образи з народної уяви – відьом, чаклунство, забобони. Через комічні ситуації та яскравих персонажів Квітка-Основ'яненко висміює людську неосвіченість, нерозумне управління та суспільну несправедливість. Повість поєднує реалістичне зображення життя з елементами фантастики та народного гумору, утверджуючи цінність національної культури. Твір Г. Квітки-Основ'яненка не тільки розважає, а й змушує замислитися над важливими соціальними проблемами, використовуючи силу народної мудрості.

Отже, історико-культурна цінність повісті «Конотопська відьма» полягає в її здатності відобразити народні вірування, традиції та побут українського села XVIII століття. Твір не лише зберігає важливі культурні елементи того часу, але й через гумор і сатиру дозволяє критично оцінити забобони та соціальні явища. Це важливий етап у розвитку української літератури, що поєднує реалістичні і фольклорні традиції, а також має велику моральну та етичну цінність для розуміння національної самосвідомості.

Література:

1. Гончар О. Григорій Квітка-Основ'яненко: семінарій. Київ, 1978. 222 с.
2. Гончар О. «Конотопська відьма»: сучасне прочитання. *Слово і час.* 2008. № 5. С. 34-40.
3. Гончар О. І. Українська література передшевченківського періоду і фольклор. Київ: Наукова думка, 1982. 312 с.
4. Горболіс Л. З'ясування фольклорних джерел творів Григорія Квітки-Основ'яненка. *Дивослово*. 1994. № 10-11. С. 40-43.
5. Етнографія. *Енциклопедія українознавства: загальна частина* (ЕУ-І)/ перевидання. Київ, 1994-95. Т. 1. С. 184-194. URL: http://litopys.org.ua/encycl/eui025.htm
6. Квітка-Основ'яненко Г. Конотопська відьма. Київ: Либідь, 1982. 286 с.
7. Лановик М. Б., Лановик З. Б. Українська усна народна творчість. Київ: Знання-Прес, 2005. 591 с.
8. Лімборський І. Творчість Григорія Квітки-Основяненка: Генеза художньої свідомості, європейський контекст, поетика. Черкаси: Брама-Україна, 2007. 108 с.
9. Руснак І. Український фольклор. Київ: ВЦ «Академія», 2012. 304 с.
10. Українські традиції/ упорядкування та передмова О. Ковалевського. Харків: Фоліо, 2006. 573 с.
11. Уліщенко В. Проблема смерті та безсмертя у повісті Г. Квітки-Осно'яненка «Конотопська відьма». *Перспективи. Соціально-політичний журнал*. № 4. 2023. С. 33-37.

References:

1. Honchar, O. (1978). Hryhorii Kvitka-Osnovianenko: seminarii [Hryhoriy Kvitka-Osnovyanenko: seminary]. Kyiv [in Ukrainian].

2. Honchar O. (2008). «Konotopska vidma»: suchasne prochytannia [«The Konotop Witch»: a modern reading]. *Slovo i chas*, 5, 34-40 [in Ukrainian].

3. Honchar O. I. (1982). Ukrainska literatura peredshevchenkivskoho periodu i folklore [Ukrainian literature of the pre-Shevchenko period and folklore]. Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].

4. Horbolis L. (1994). Ziasuvannia folklornykh dzherel tvoriv Hryhoriia Kvitky-Osnovianenka [Clarification of the folklore sources of the works of Hryhoriy Kvitka-Osnovyanenko]. *Dyvoslovo*, 10-11, 40-43 [in Ukrainian].

5. Etnohrafiia [Ethnography]. (1994-95). *Entsyklopediia ukrainoznavstva: zahalna chastyna* (EU-I), (184-194). Kyiv, T. 1, [in Ukrainian]. URL: http://litopys.org.ua/encycl/eui025.htm

6. Kvitka-Osnovianenko H. (1982). Konotopska vidma [The Konotop witch]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

7. Lanovyk M. B., Lanovyk Z. B. (2005). Ukrainska usna narodna tvorchist [Ukrainian Oral Folk Art]. Kyiv: Znannia-Pres [in Ukrainian].

8. Limborskyi I. (2007). Tvorchist Hryhoriia Kvitky-Osnovianenka: Heneza khudozhnoi svidomosti, yevropeiskyi kontekst, poetyka [The Work of Hryhoriy Kvitka-Osnovyanenko: Genesis of Artistic Consciousness, European Context, Poetics]. Cherkasy: Brama-Ukraina [in Ukrainian].

9. Rusnak I. (2012). Ukrainskyi folklor [Ukrainian Folklore]. Kyiv: VTs «Akademiia» [in Ukrainian].

10. Ukrainski tradytsii [Ukrainian traditions]. (2006)/ uporiadkuvannia ta peredmova O. Kovalevskoho. Kharkiv: Folio [in Ukrainian].

11. Ulishchenko V. (2023). Problema smerti ta bezsmertia u povisti H. Kvitky-Osnoianenka «Konotopska vidma» [The problem of death and immortality in the story of G. Kvitka-Osnoyanenko «The Konotop Witch»]. *Perspektyvy. Sotsialno-politychnyi zhurnal*, 4, 33-37 [in Ukrainian].

УДК 81'27:811.133.1

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-656-667

Парубець Зоряна Миколаївна магістрантка, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, https://orcid.org/0009-0003-7617-3725

ДОСЛІДЖЕННЯ ФРАНЦУЗЬКОГО МОЛОДІЖНОГО МОВЛЕННЯ НА МАТЕРІАЛІ ПУБЛІКАЦІЙ У СУЧАСНИХ СОЦМЕРЕЖАХ

Анотація. Сучасне французьке молодіжне мовлення, особливо в соціальних мережах, є гнучкою системою, що постійно оновлюється завдяки впливу різних мовних культур і технологічних змін.

Молодіжне мовлення – це динамічна комунікативна практика з власними лінгвістичними особливостями, що може включати елементи сленгу, жаргону й арго. Сленг розглядається як неформальний емоційно забарвлений мовний прошарок низького й фамільярного стилю, тоді як жаргон частіше пов'язаний із професійними спільнотами, а арго – із соціальними низами. Науковці наголошують, що молодіжне мовлення відіграє ключову роль у неформальній комунікації, сприяє ідентифікації субкультур, творчому самовираженню та реагує на соціальні й технологічні зміни. У XXI столітті воно зазнало трансформацій під впливом цифрового середовища: в СМС, чатах і соцмережах активізувалося використання скорочень, запозичень, графічних елементів та інших феноменів.

У статті досліджено специфіку французького молодіжного мовлення на основі аналізу дописів та коментарів до них у таких сучасних соціальних мережах як Instagram, TikTok, Threads та X. Виявлено ключові тенденції розвитку мовлення франкофонної молоді в цифровому середовищі, особливу увагу приділено лексичному аспекту. Досліджено використання скорочень шляхом випадіння звуків чи складів, апокопи й абревіації; розглянуто випадки фонетичних спрощень; виявлено частотність запозичень, зокрема з англійської та арабської мов; окреслено особливості верланізації у сучасному молодіжному мовленні; наведено приклади «класичних» арготичних форм та нещодавно утворених сленгових неологізмів, що широко використовується молоддю на просторах інтернету. Розглянуті феномени виконують переважно функцію економії зусиль, експресивну та ідентифікаційну функції. Результати дослідження демонструють динаміку

розвитку сучасного французького мовлення та його адаптацію до нових форм соціальної взаємодії.

Ключові слова: молодіжне мовлення, сленг, верлан, арго, скорочення, апокопа, абревіатура, запозичення, англіцизм, арабізм.

Parubets Zoriana Mykolayivna Master strudent, Taras Shevchenko Kyiv National University, Kyiv, https://orcid.org/0009-0003-7617-3725

A STUDY OF FRENCH YOUTH LANGUAGE ON THE BASIS OF PUBLICATIONS IN MODERN SOCIAL NETWORKS

Abstract. Modern French youth language, especially on social media, is a flexible system that is constantly updated due to the influence of different linguistic cultures and technological changes.

Youth language is a dynamic communicative practice with its own linguistic features, which may include elements of slang, jargon and argot. Slang is seen as an informal, emotionally marked language segment of low and familial style, while jargon is more often associated with professional communities and argot with the social lower classes. Scholars emphasise that youth language plays a key role in informal communication, promotes the identification of subcultures, creative expression, and responds to social and technological changes. In the twenty-first century, it has undergone transformations under the influence of the digital environment: the use of contractions, borrowings, graphic elements and other phenomena in SMS, chats and social networks has intensified.

The article examines the specifics of French youth language based on the analysis of posts and comments to them in such modern social networks as Instagram, TikTok, Threads and X. The key tendencies in the development of francophone youth language in the digital environment are identified, with special attention paid to the lexical aspect. The use of contractions by means of sound or syllable dropouts, apocopes and abbreviations is studied; cases of phonetic simplifications are considered; the frequency of borrowings, in particular from English and Arabic, is revealed; the peculiarities of verlanisation in modern youth speech are outlined; examples of ‘classical’ argot forms and recently formed slang neologisms widely used by young people on the Internet are given. The examined phenomena perform mainly the function of effort saving, expressive and identification functions. The results of the study demonstrate the dynamics of development of modern French speech and its adaptation to new forms of social interaction.

Keywords: youth language, slang, verlan, argot, contraction, apocope, abbreviation, borrowing, anglicism, arabism.

Постановка проблеми. Мова, як і соціум, що нею послуговується в повсякденні, є динамічним феноменом, що трансформується, збагачується новими явищами, а подекуди навпаки – втрачає певні форми. Словом, мова, а особливо мовлення, не є статичними, вони еволюціонують та часто відображають ті соціальні, культурні, історичні, економічні та політичні зміни, що переживає суспільство на тому чи іншому етапі свого розвитку.

Різноманітні фактори, наприклад, технологічний прогрес, можуть стати причинами цих змін. Наразі людство переживає небачений дотепер розвиток інформаційних технологій, що не могло не вплинути зокрема на способи комунікації. Дедалі більшої важливості набуває інтернет-спілкування та соцмережі як спосіб обміну інформацією. Безперечно, такий попит цілком природно призводить до певних мовленнєвих змін.

Французька мова в контексті інтернет-комунікації багата на різноманітні феномени, що відрізняють її від так званої «академічної» французької мови. Зокрема, досить цікавим предметом дослідження наразі є молодіжне мовлення, що за останні десятиліття розвивається дедалі активніше, у тому числі завдяки появі інтернету й соціальних мереж. Наприклад, арготизми, запозичення, сленгові неологізми тощо, є яскравими зразками особливостей мовлення франкофонної молоді в цифровому середовищі.

Соціальні мережі, такі як TikTok, Instagram, Threads, X (раніше відомий як Twitter), Facebook тощо, стали основними платформами для обміну інформацією та спілкування, особливо серед молоді. У цих цифрових просторах відбувається активне мовленнєве творення, що призводить до появи нових слів, виразів та зміни вже існуючих лінгвістичних форм.

Актуальність дослідження французького молодіжного мовлення в контексті соціальних мереж зумовлена швидкоплинними процесами мовленнєвого творення у французькій мові через виникнення нових комунікаційних платформ, які впливають не лише на те, що ми говоримо, а й на те, як ми це говоримо. Крім того, таке дослідження відкриває можливість для глибшого розуміння процесів мовної еволюції загалом. Оскільки соцмережі прискорюють ці процеси, сприяючи поширенню нових лінгвістичних явищ серед великої кількості користувачів, вони є своєрідною «лабораторією» для спостереження за живими мовними та мовленнєвими змінами, що мають важливі наслідки як для мовознавства, так і для соціолінгвістики й культурології. З практичного боку, цей аналіз також має велике значення для професій, пов'язаних із перекладом, мовною політикою, освітою та цифровою комунікацією.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Молодіжне мовлення часто вважають тотожним терміну «молодіжний сленг». Саме слово

«сленг» в українську мову було запозичено з англійської. За визначенням Коні Ібл, сленг – це постійно мінливий набір розмовних слів і виразів, які мовці використовують для встановлення або зміцнення соціальної ідентичності чи згуртованості всередині групи, або відповідно до тенденцій чи моди в суспільстві загалом. У XVIII ст., коли слово «сленг» почало з'являтися у вжитку, воно означало спеціалізовану лексику злочинних угруповань і використовувалося як взаємозамінне з термінами «кант», «флеш» та «арго» [1].

Власне термін «арго» походить із французької мови та використовується в її межах для позначення сленгу. Історично, ще у XVII ст., арго так само було таємною мовою злодіїв, проте з часом вийшло за межі ужитку цієї соціальної групи. Як зазначає Жорж Пілар, зараз термін «арго» у французькій мові позначає те ж саме поняття та покриває ті ж самі сфери використання та конотації, що й поняття «сленг» в англійській мові, а для дослідження він пропонує розглядати термін у найширшому його розумінні – мова, що поєднує в собі «розмовний», «просторічний» і «вульгарний» регістри [2].

О. Глазова, спираючись на дослідження таких українських мовознавців як Л. Ставицька, П. Грабовий, О. Пономарів, В. Чеховський, К. Городенська і Ю. Шевельов, підсумовує, що поняття «сленг» та «арго», а також «жаргон», складно диференціювати та розмежувати, адже в мовах, з яких ці терміни було запозичено, відбувається постійне уточнення чи розширення їхнього значення. Науковиця також вказує на взаємозамінність термінів «сленг» та «жаргон», при цьому жаргон, на відміну від сленгу, зазвичай не має негативної конотації. Однак, Глазова відділяє «агро», зазначаючи, що «сленгові властиво запозичувати одиниці арго, переосмислюючи чи розширюючи їхні значення». Крім цього, вона відслідковує ставлення до сленгу та жаргону: одні вважають їх паразитичною лексикою, яка засмічує мову, інші ж підкреслюють їхню образність та емоційність, що збагачують мовлення, а хтось каже, що сленг є мовною грою, способом самовираження та важливим елементом, який сприяє розвитку мови в майбутньому [3].

І хоча термін «сленг» у багатьох дослідженнях використовують для позначення мовлення, притаманного молоді, ми все ж розділяємо ці два поняття. Молодіжне мовлення є динамічною комунікативною практикою, що базується на системі лінгвістичних знаків, граматичних конструкцій і стилістичних особливостей, притаманних молодіжному середовищу. Крім цього, варто підкреслити, що молодіжне мовлення, хоч і не дорівнює цим поняттям, все ж може включати в себе елементи сленгу, жаргону, арго. У цьому контексті сленг виступає неформальним, емоційно забарвленим

лексичним прошарком низького й фамільярного стилю, що вживається певними соціальними групами. Сленг відмінний від жаргону – соціолекту, притаманного певній професійній чи корпоративній групі, а також від арго – «таємної мови», соціолекту, яким переважно послуговуються представники нижчих соціальних верств населення (злодії, жебраки, волоцюги тощо), щоб запобігти розумінню їхніх розмов людьми з-поза групи. Для молодіжного мовлення у соцмережах також характерне використання візуальних та невербальних елементів (емоджі, гіфки, стікери тощо).

Дослідження французького мовлення молоді має тривалу історію, що охоплює різноманітні аспекти його виникнення, функціонування та еволюції. Багато науковців, у тому числі мовознавців, таких як Жак Селлар [4; 5], Ален Ре [5], П'єр Гіро [6], Жан-П'єр Гудайє [7], Жан-Поль Колін [8], та інші, розглядали це питання. Вони зробили вагомий внесок у розуміння цього соціолінгвістичного феномену, підкресливши його зв'язок з іншими соціальними групами та вплив зовнішніх факторів на мовні зміни. Спираючись на науковий доробок наведених вчених, можемо підсумувати, що молодіжне мовлення відіграє важливу роль у неформальному спілкуванні, а різні його елементи часто виступають інструментами ідентифікації окремих субкультур у межах молодіжної соціальної групи. Сленг, арго та інші феномени у контексті цього мовлення, за їхніми висновками, є не лише проявом творчого мислення мовців, але й реакцією на соціальні обмеження та норми.

У межах дослідження французького арго й неформального мовлення загалом було створено навіть словники, що нараховують безліч слів і виразів та їхні визначення, а подекуди й етимологію, наприклад, Dictionnaire du français non-conventionnel [5], Dictionnaire de l'argot et de ses origines [8], Dictionnaire du français argotique et populaire [9] тощо. Проте, через стрімкий розвиток інтернет технологій, глобалізації та цифрової комунікації, деякі мовні одиниці втрачають свою актуальність і виходять з ужитку, а інші, навпаки, вимагають детальнішого розгляду чи актуалізації даних.

На початку двадцять першого століття, коли мережа інтернет ще лише починала набувати популярність, Жак Аніс [10] вивчав питання еволюції мови, специфіку цифрової комунікації та мови СМС, приділявши особливу увагу скороченням як фундаментальному елементу цього феномену. Луїз-Амелі Куньон [11] продовжила дослідження в контексті СМС-мовлення, зокрема зосередилася на ролі неологізмів та графічних елементів, а також зробила внесок у розвиток питання особливостей орфографії, синтаксису та лексики, притаманним комунікації через нові

медіа. Жіль Сьюффі [12] також цікавиться дослідженням мовної еволюції та сучасної французької мови й феноменів, що її визначають, таких як скорочення, англіцизми й інші запозичення, верлан, неологізми тощо.

Наразі соціальні мережі стали новим важливим майданчиком для розвитку й поширення неформального мовлення, а також нових сленгових виразів, що швидко виходять за межі певних спільнот і стають частиною загальновживаної мови. У контексті соцмереж, найбільшу роль у мовленнєвому творенні грає саме молодь, тож саме молодіжне мовлення стає особливо актуальним предметом аналізу. І, хоча існуючі дослідження заклали фундамент для вивчення цього феномену, досі залишаються аспекти, які потребують детальнішого розгляду.

По-перше, дані з дослідження впливу соцмереж на французьке молодіжне мовлення потребують постійного оновлення. Більшість попередніх праць було здійснено у на початку цього століття, а в контексті стрімкого розвитку інтернет технологій, а отже й мовлення на просторах інтернету, є гостра необхідність у дослідженні нових мовних явищ та змін уже існуючих.

По-друге, хоч дослідження молодіжного мовлення та сучасної французької мови загалом в українській школі французького мовознавства і проводяться, все ж залишається багато майданчиків для подальших наукових пошуків.

По-третє, проблема полягає в тому, що на рівні структури сучасний молодіжне мовлення є нестабільним і часто піддається трансформаціям, що ускладнює його класифікацію та вивчення. Також цікаво дослідити, які саме лексичні одиниці зникли з ужитку, а які стали невід'ємною частиною французької мови, а також те, як змінюється його функція у мовленні користувачів соціальних мереж.

Мета статті – дослідження сучасного стану французького молодіжного мовлення на матеріалі публікацій у соціальних мережах, а також виявлення їхніх особливостей та ролі в комунікації.

Виклад основного матеріалу. Для цього дослідження було відібрано 5 випадкових публікацій, що тематично відрізняються одна від одної, з таких соцмереж, як TikTok [13], Instagram [14], Threads [15, 16] та X [17], та проаналізовано зміст самих публікацій і коментарів до них. У результаті дослідження виявлено, що серед численних структурних феноменів, притаманних сучасному французькому молодіжному мовленню в соцмережах, найширше представлені **скорочення** різного типу, кожен з яких відповідає потребам швидкого написання та передачі емоцій, водночас зберігаючи зрозумілість і функціональність повідомлень.

Одним із найпоширеніших способів скорочення є **випадіння звуків чи складів** (здебільшого голосних звуків) – своєрідні зразки синкопи – що дає змогу скоротити слова, зберігаючи при цьому їхню базову форму. Типовими прикладами, що відповідають на потребу економії часу та символів є: “avc” (avec), “dsl” (désolé), “tjrs” (toujours), “mtn” (maintenant), “gnt” (gênant), “c” (c’est), “frr”/“frro” (frère, fréro), “nn” (non), “msg” (message), “tt” (tout), “pb” (problème), “tfaçon” (de toute façon).

Заміна певних літер у таких скороченнях також зустрічається, наприклад, в мовних одиницях “pk” (pourquoi), “prsk” (parce que), “tkt” (t’inquiète), “ske” (ce que), “chui” (je suis) тощо, де ми спостерігаємо фонетичне спрощення. Оскільки основні приголосні звуки залишаються, ці скорочення зрозумілі без значного зусилля для читача, що сприяє їх широкому використанню серед молоді. Примітно також і те, що такі форми набирають настільки великої популярності, що утворюють певні синонімічні ряди, маючи по кілька варіацій – з нормованими приголосними та фонетично мотивованими: prq – pk/prk, pcq – prsk, tqt/tqtp – tkt/tktp тощо.

Менш поширеною, але все ж розповсюдженою є **апокопа** – скорочення шляхом відкидання кінцевої частини слова, що також виконує функцію економії часу та зусиль. Це явище спостерігаємо в таких прикладах, як “tel” (téléphone), “com” (commentaire), “perso” (personnellement), “préf” (préféré), “couz” (cousin, у значенні “брат”) тощо.

Абревіатури – утворення з перших літер або з інших частин слів – стали ще одним ефективним засобом передачі сенсу при мінімальній кількості символів. Скорочення, як-от “stp” або “svp (замість “s’il te/vous plaît”), “mdr” (mort de rire) чи “ptdr” (pété de rire) та “jpp” (je peux pas), вже давно стали звичними елементами віртуального спілкування, адже дозволяють уникнути частого набору довгих виразів. Особливістю використання абревіатур є те, що вони вимагають певного рівня обізнаності в лінгвістичному та культурному контексті: зрозуміти їх зможуть лише ті, хто знайомий із початковими виразами та відтінками значень. Наприклад, деякі абревіатури, такі як “jcp” (je sais pas), “tlm” (tout le monde), “dc” (du coup) є більш вживаними й простішими для сприйняття для необізнаного користувача, аніж інші, більш специфічні, як “pdp” (photo de profil), “lv” (la vie/la verité), “mv” (ma vie; означає щось наближене до “рідний/рідна”, часто використовується на позначення кращого друга/подруги або коханої людини) тощо. Отже, через потребу в знанні коду, вони є складнішими для сприйняття, і, тим не менш, залишаються дуже розповсюдженими та актуальними для молодіжного інтернет-середовища.

Популярність скорочень шляхом випадіння звуків, апокопи й абревіатур у соціальних мережах зумовлена насамперед бажанням користувачів

зекономити час і швидше передати інформацію, особливо в умовах обмеженості символів у коментарях і повідомленнях. Водночас такі мовні прийоми дозволяють користувачам підсилити неформальний характер спілкування, уникнути "офіційності" стандартної мови й створити чи підсилити певну ідентичність у спільноті. З огляду на це, скорочення у молодіжному інтернет-мовленні є передусім способом адаптації мови до динамічного цифрового середовища.

У сучасному французькому молодіжному мовленні, представленому в соціальних мережах, не настільки розповсюдженими, та все ж досить помітними також є **англіцизми** та **запозичення** з інших мов, переважно з арабської. Ці лексичні елементи привносять додаткові відтінки значень і культурні асоціації, створюючи багатогранний мовний ландшафт.

Англіцизми найчастіше представлені іменниками, які зазвичай адаптуються до французької морфологічної системи, набуваючи французького артикля, й легко інтегруються в розмовний стиль: une team (команда), un black (чорношкірий), un whitos (білошкірий), un bro (брат), un post (публікація) тощо. Менш численною, але функціонально значущою групою є дієслова, що іноді інтегруються у французьку граматику й стають змінними, себто такими, що відмінюються, як-от "clasher" (від to clash – конфліктувати) чи "swiper" (від to swipe – гортати). Проте, багато дієслів залишаються незмінними, як "flex" (хизуватися, демонструвати свою "крутість") чи "trashtalk" (вербально провокувати, обмовляти, ображати).

Такі лексичні одиниці, з одного боку, підсилюють мовлення, додаючи йому міжнародного забарвлення, що особливо актуально для молодіжної аудиторії, котра орієнтована на глобальні тренди. З іншого боку, вони і є наслідком глобалізації, та в контексті соціальних мереж мають перспективу популяризації.

Французьке молодіжне мовлення також активно збагачується запозиченнями з арабської мови, які вказують на культурне різноманіття та використовуються для додання розмові специфічної емоційної насиченості. Наприклад, "wesh/wech" – універсальне слово, що залежно від контексту може означати привітання, здивування, згоду або навіть запитання "що?". Або "meskine" (жалюгідний, бідолаха) використовується як у глузливому, так і в співчутливому значенні. Вираз "en sah" (насправді, чесно) – рівнозначний французькому "en vrai", яке так само використовується для підкреслення істинності сказаного, проте саме "en sah" має яскраво виражену соціокультурну конотацію.

Окрім арабської, у французькому молодіжному мовленні з'являються й креольські запозичення, як-от boug ("тип", "штрих").

Англіцизми й арабізми виконують не лише номінативну функцію, але й функцію соціального маркування, надаючи мовленню специфічного забарвлення. Їхнє використання у соціальних мережах часто вказує на причетність до певної культурної групи (зазвичай – реп-культури) або прихильність до міжнародних молодіжних трендів.

Одним із найяскравіших феноменів сучасного французького молодіжного мовлення є **верлан**, особлива форма зворотної мови, в якій склади слова переставляються місцями. Верлан не є новою лінгвістичною тенденцією; найперші його форми сягають ще Середньовіччя, проте популярності він став набувати в середині XX століття. Однак, сьогодні цей феномен зазнав еволюційних змін і став невід'ємною частиною мовлення молоді, у тому числі в соціальних мережах.

Наприклад, у коментарях до проаналізованих публікацій, було використано такі форми, як "tam" (ранок), "en scred" (відверто, реально), "tess" (місто, район).

Цікавим є творення цих форм, адже, на відміну від класичного верлану, наведені одиниці зазнали певних трансформацій до чи після самої верланізації. Прослідкуємо еволюцію цих мовних одиниць:

- matin → mat → tam;
- discrètement → discret → scrédi → scred → en scred;
- cité → téci → teç → tess.

На відміну від початкової форми, де верлан полягав лише в перестановці складів, сучасні його прояви нерідко містять елементи апокопи.

Функція верлану в сучасних соціальних мережах виходить за межі простого мовного кодування. Він використовується як символ соціальної приналежності до певних молодіжних субкультур і, водночас, надає висловлюванням додаткового експресивного та креативного відтінку. Словосполучення на кшталт "mec de tess" (тип з району, свій, місцевий) підкреслюють приналежність до вуличного середовища, зв'язок із певною соціальною групою (наприклад, наведене словосполучення часто використовується молоддю, що належить до субкультури хіп-хопу).

Поряд із верланом, **арго** – це ще один важливий елемент французького молодіжного мовлення, який продовжує використовуватися в сучасних соціальних мережах. Деякі арготичні форми вже вкоренилися в повсякденній мові й стали класичними зразками неформального спілкування. До них належать такі слова, як: "fauché" (бідний, без грошей; бідолаха), "kiffer" (любити, подобатися), "bourré" (п'яний), "raide" (в стані алкогольного або наркотичного сп'яніння), "dinguerie" (божевілля), "baston" (бійка, потасовка вуличних банд), "embrouille" (сварка, суперечка), "radin" (скнара), "bosser" (працювати, горбатитися), "zigoto" (дивак), "raquer" (платити), тощо.

Окрім класичних арготичних форм, у мовленні сучасних користувачів соцмереж дедалі частіше з'являються нові сленгові утворення, що відображають швидкі зміни в молодіжній культурі та мовленнєвій поведінці. Поширеними є прислівники, спрямовані на підсилення сказаного: "direct" (зразу; звісно), "grave" (серйозно, реально), "carrément" (точно), "vachement" (дуже). Серед іншого, можна виділити такі "паразитичні" вставні слова та конструкції, як "du coup" (ну, тож, тому), "un truc du style" (щось типу того), "purée" (вигук, що виражає здивування, збентеження чи роздратування) тощо.

До інших одиниць, що утворилися чи почали набирати популярність нещодавно, вже у XXI ст., можемо віднести: "chokbar" (шокований), "pourrave" (ніякий, відстійний), "melon" (дурень), "ouin ouin" (нитик), "khapteux" (алкоголік), "geush" (наркоман), "fumer" (вбити, "грохнути"), "chopper" (заарештувати, зловити, підчепити).

Серед інших яскравих прикладів нових сленгових явищ – вираз "éclaté au sol" (або скорочена його версія "éclaté"), що буквально означає "розбитий об підлогу", проте в контексті сленгу зазвичай означає "повний відстій". Однак, у проаналізованих ресурсах цей вираз зустрічається з іншим значенням – "луснути від сміху" (Je suis éclatée au sol. – Я луснула від сміху), що свідчить про контекстуальну зміну значення.

До одиниць, що з часом змінили значення, можемо віднести й "galérer" (мати проблеми, провалитися) або "faire chier" (бісити), – обидві раніше частіше за все використовувалися у значенні "нудьгувати; втомлювати", проте з часом розвинули нові відтінки значень.

Функція усіх цих арготичних форм полягає в тому, щоб надати мовленню особливої емоційності та колоритності, роблячи його жвавим та виразним.

Окрім цього, під час аналізу особливостей молодіжного інтернет-мовлення, було виявлено певні тенденції в деформації мови шляхом спрощення та подекуди навіть деградації граматичних і синтаксичних структур, що зумовлено наміром зекономити час шляхом постійного скорочення та злиття слів і граматичних форм.

Висновки. Таким чином, цей аналіз французького молодіжного мовлення у сучасних соцмережах виявив ключові тенденції в інтернет-комунікації. Найбільш частотними феноменами є скорочення слів й використання абревіатур, проте серед основних явищ можна також виділити й запозичення з інших мов (переважно з англійської та арабської), арго, а також верлан, що на сучасному етапі також знаходяться в постійному процесі трансформації та еволюції. Згадані процеси вказують на тенденцію до спрощення мовних структур, що підвищує швидкість

комунікації, але водночас може негативно впливати на грамотність і мовні норми. Усі ці феномени виконують різноманітні функції: від вираження емоцій та групової ідентифікації до демонстрації належності до певної субкультури.

Подальші дослідження можуть зосередитися на таких аспектах, як аналіз еволюції та трансформації значення одиниць молодіжного мовлення; вивчення змін у популярності та інтеграції молодіжного мовлення в стандартну мову; вплив технологій і того, як автокорекція й мобільні платформи формують нові мовленнєві звички; аналіз соціальної функції та значення сленгу для різних спільнот та субкультур у соцмережах; дослідження ролі графічних елементів в інтернет-комунікації тощо. Ці напрями дозволять глибше зрозуміти динаміку, соціальні функції та культурні впливи сучасного французького молодіжного мовлення в цифровому просторі.

Література:

1. Eble C. Slang. *Language in the USA : Themes for the Twenty-first Century*. 2004. P. 375–386.

2. Pillard G. Argot, slang et lexicographie bilingue. *EURALEX '98 PROCEEDINGS*. Edinburgh.

3. Глазова О. Жаргон і сленг: як ставитись до них словеснику?. *Методичні діалоги*. 2013. № 9. С. 37–42.

4. Cellard J. Anthologie de la littérature argotique des origines à nos jours. Mazarine, 1985.

5. Cellard J., Rey A. Dictionnaire du français non-conventionnel. Hachette, 1991.

6. Guiraud P. L'argot. 9th ed. Presses Universitaires de France, 1985.

7. Goudailler J.-P. De l'argot traditionnel au français contemporain des cités. *La linguistique*. 2002. Vol. 38, no. 1. P. 5. URL: https://doi.org/10.3917/ling.381.0005

8. Mével J.-P., Colin J.-P. Dictionnaire de l'argot français et de ses origines. Larousse, 2001. 903 p.

9. Caradec F., Pouy J.-B. Dictionnaire du français argotique et populaire. Larousse, 2009.

10. Anis J. Communication électronique scripturale et formes langagières : chats et SMS. *Actes des Quatrièmes Rencontres Technologiques*. 2003.

11. Cougnon L.-A. Orthographe et langue dans les SMS. *Éla. Études de linguistique appliquée*. 2010. Vol. 160, no. 4. P. 397. URL: https://doi.org/10.3917/ela.160.0397

12. Siouffi G. Le français parlé aujourd'hui. *Raison présente*. 2022. N° 221, № 1. С. 14–23. URL: https://doi.org/10.3917/rpre.221.0014

13. @fatmax.rec. *TikTok*. URL: https://www.tiktok.com/@fatmax.rec/video/7426676877672172833?_r=1&_t=8qmtw1mxyfw (дата звернення: 18.10.2024).

14. @konbini. *Instagram*. URL: https://www.instagram.com/reel/DBdYyrhpZSg/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFlZA== (дата звернення: 27.10.2024).

15.@konbini. *Threads*.URL: https://www.threads.net/@konbini/post/DBWaWe6oqih?xmt (дата звернення: 25.10.2024).

16. @lequotidien.fr. *Threads*. URL: https://www.threads.net/@lequotidien.fr/post/DBn2c1mOnSq?xmt (дата звернення: 31.10.2024).

17. @booba. *X*. URL: https://x.com/booba/status/1848605097351131194 (дата звернення: 27.10.2024).

References:

1. Eble, C. (2004). Slang. In E. W. Schneider (Ed.), *Language in the USA: Themes for the Twenty-first Century* (pp. 375–386).
2. Pillard, G. (1998). Argot, slang et lexicographie bilingue. In *EURALEX '98 Proceedings*. Edinburgh.
3. Hlazova, O. (2013). Zharhon i slenh: yak stavytysia do hykh slovesnyku? [Jargon and slang: How should a linguist treat them?]. *Metodolohichni dialohy – Methodical Dialogues*, 9, 37-42 [in Ukrainian].
4. Cellard, J. (1985). *Anthologie de la littérature argotique des origines à nos jours*. Mazarine.
5. Cellard, J., & Rey, A. (1991). *Dictionnaire du français non-conventionnel*. Hachette.
6. Guiraud, P. (1985). *L'argot* (9th ed.). Presses Universitaires de France.
7. Goudailler, J.-P. (2002). De l'argot traditionnel au français contemporain des cités. *La linguistique, 38*(1), 5. https://doi.org/10.3917/ling.381.0005
8. Mével, J.-P., & Colin, J.-P. (2001). *Dictionnaire de l'argot français et de ses origines*. Larousse.
9. Caradec, F., & Pouy, J.-B. (2009). *Dictionnaire du français argotique et populaire*. Larousse.
10. Anis, J. (2003). *Communication électronique scripturale et formes langagières : chats et SMS*. Actes des Quatrièmes Rencontres Technologiques.
11. Cougnon, L.-A. (2010). Orthographe et langue dans les SMS. *Éla. Études de linguistique appliquée*, *160*(4), 397. https://doi.org/10.3917/ela.160.0397
12. Siouffi, G. (2022). Le français parlé aujourd'hui. *Raison présente, 221*(1), 14-23. https://doi.org/10.3917/rpre.221.0014
13. @fatmax.rec. (2024, October 17). [Video]. *TikTok*. https://www.tiktok.com/@fatmax.rec/video/7426676877672172833?_r=1&_t=8qmtw1mxyfw
14. @konbini. (2024, October 23). [Reel]. *Instagram*. https://www.instagram.com/reel/DBdYyrhpZSg/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRlODBiNWFlZA==
15. @konbini. (2024, October 20). [Post]. *Threads*. https://www.threads.net/@konbini/post/DBWaWe6oqih?xmt
16. @lequotidien.fr. (2024, October 27). [Post]. *Threads*. https://www.threads.net/@lequotidien.fr/post/DBn2c1mOnSq?xmt
17. @booba. (2024, October 22). *[Post]*. *X*. https://x.com/booba/status/1848605097351131194

УДК 811.161.2’373.48

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-668-676

Приблуда Людмила Михайлівна кандидат філологічних наук, доцент, Національний університет харчових технологій, м. Київ, тел.: (044) 287-91-41, https://orcid.org/0000-0002-3858-7324.

МОЛОДІЖНИЙ СЛЕНГ ЯК ЛІНГВІСТИЧНЕ ЯВИЩЕ: ТЕОРЕТИЧНИЙ ОГЛЯД

Анотація. У пропонованій науковій праці розглянуто соціальну природу мови як засобу комунікації. Досліджено взаємозв’язок між розвитком суспільства та мовною системою. Окреслено знакову природу мови, її складну внутрішню структуру, що розвивається під впливом суспільних змін.

Особливу увагу зосереджено на проблемі функціонування сленгу як різновиду розмовної мови з яскраво вираженим соціальним маркуванням. У праці окреслено явище сленгу як важливого елементу мовної культури певних соціальних та професійних груп, що відображає їхні інтереси, цінності, стиль життя. Наведено визначення поняття сленгу відповідно до різних концепцій його потрактування.

Зауважено, що сленгова лексика відзначається «первісністю», що проявляється в нестабільності її словоформ та постійній зміні модних мовних одиниць. Аналіз сленгових компонентів дає змогу зробити висновок, що молодіжне середовище, особливо студентська спільнота, а також старшокласники, є найбільш відкритими до творення, засвоєння нових сленгових одиниць. Зазначено, що серед причин активного використання сленгу є прагнення вирізнитися, встановити неформальний стиль спілкування, спростити обмін інформацією в колі ровесників.

Окреслено роль інтернет-ресурсів у поширенні молодіжного сленгу як лінгвістичного явища. Зауважено, що саме у віртуальному середовищі виникає, а потім і закріплюється велика кількість сленгових неологізмів, з-поміж яких переважають англізми. Наведено приклади найбільш поширених сленгізмів серед української молоді. З’ясовано, що інколи нові слова краще передають суть новітніх явищ і процесів, ніж наявні літературні відповідники, що обумовлює їхню популярність у мовному середовищі.

Визначено класифікацію сленгу за середовищем використання (студентський, шкільний, ресторанний, кримінальний), за сферою інтересів

(комп'ютерний, автомобільний, музичний), а також за стилістичними характеристиками (нейтральний, згрубілий).

Окреслено дві протилежні позиції щодо впливу сленгу на розвиток сучасної української мови. З одного боку, сленг вважається загрозою для чистоти літературної мови, з іншого – проявом її живої еволюції, засобом розширення виражальних можливостей. Підкреслено, що важливо не боротися зі сленгом, а вивчати його, розуміючи, що це природна складова мовної динаміки, що відображає соціальні та культурні зміни в суспільстві.

Зауважено, що сленг постає як важливий соціолінгвістичний феномен, який вимагає уваги науковців, адже він є не лише дзеркалом сучасної культури, а й потужним механізмом мовних інновацій.

Ключові слова: лексика, сленг, молодіжний сленг, жаргон, мова і суспільство.

Prybluda Liudmyla Mychailivna Candidate of philological sciences, associate professor, National University of Food Technologies, Kyiv, tel.: (044) 287-91-41, https://orcid.org/0000-0002-3858-7324.

YOUTH SLANG AS A LINGUISTIC PHENOMENON: A THEORETICAL REVIEW

Abstract. The proposed scientific work examines the social nature of language as a means of communication. The relationship between the development of society and the language system is studied. The symbolic nature of language, its complex internal structure, which develops under the influence of social changes, is outlined.

Particular attention is paid to the problem of the functioning of slang as a variety of spoken language with a pronounced social marking. The work outlines the phenomenon of slang as an important element of the language culture of certain social and professional groups, reflecting their interests, values, and lifestyle. The definition of the concept of slang is given in accordance with different concepts of its interpretation.

It is noted that slang vocabulary is characterized by "primitiveness", which is manifested in the instability of its word forms and the constant change of fashionable language units. The analysis of slang components allows us to conclude that the youth environment, especially the student community, as well as high school students, are the most open to the creation and assimilation of new slang units. It is noted that among the reasons for the active use of slang is the desire to stand out, establish an informal style of communication, and simplify the exchange of information among peers.

The role of Internet resources in the spread of youth slang as a linguistic phenomenon is outlined. It is noted that it is in the virtual environment that a large number of slang neologisms arise and then become established, among which Anglicisms predominate. Examples of the most common slangisms among Ukrainian youth are given. It has been found that sometimes new words better convey the essence of new phenomena and processes than existing literary equivalents, which determines their popularity in the linguistic environment.

The classification of slang is determined by the environment of use (student, school, restaurant, criminal), by the sphere of interests (computer, automobile, musical), as well as by stylistic characteristics (neutral, coarse).

Two opposing positions are outlined regarding the influence of slang on the development of the modern Ukrainian language. On the one hand, slang is considered a threat to the purity of the literary language, on the other - a manifestation of its living evolution, a means of expanding expressive possibilities. It is emphasized that it is important not to fight slang, but to study it, understanding that it is a natural component of language dynamics, reflecting social and cultural changes in society.

It is noted that slang appears as an important sociolinguistic phenomenon that requires the attention of scientists, because it is not only a mirror of modern culture, but also a powerful mechanism for language innovations.

Keywords: vocabulary, slang, youth slang, jargon, language and society.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство характеризується динамічними змінами в мовній сфері. Молодіжний сленг, зокрема його виникнення, функціонування, є одним із найбільш яскравих проявів таких змін у сучасному мовному середовищі. Так, це лінгвістичне явище відіграє важливу роль у комунікації молоді, слугуючи не лише засобом ідентифікації, а й вираження певних емоцій, установлення соціальних зв'язків у їхньому середовищі. Однак на сьогодні теоретичне осмислення молодіжного сленгу як цілісної лінгвістичної системи залишається недостатньо розкритим. Потребують дослідження питання щодо класифікації лексичних одиниць молодіжного сленгу, механізмів його формування та основних сфер його функціонування в різних комунікативних ситуаціях. Відсутність комплексного теоретичного підходу ускладнює розуміння внутрішньої структури зазначеного мовного явища та його впливу на ширші лінгвістичні процеси. Отже, виникає нагальна потреба в поглибленому теоретичному аналізі молодіжного сленгу, що дасть змогу систематизувати наявні знання та визначити перспективні напрямки подальших досліджень у цьому напрямку

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Огляд та аналіз мовознавчих праць вітчизняних та закордонних дослідників дає підстави стверджувати, що проблема молодіжного сленгу як лінгвістичного явища в наукових студіях окреслена фрагментарно та потребує більш системного опрацювання. Так, формуванню ідіолектів присвячено наукові роботи А. Д'якова, О. Пономаріва, О. Сербенської, Л. Ставицької, Л. Масенко та ін. Соціальні діалекти були в центрі наукових розвідок В. Бондалетова, М. Ґрачова, Л. Касаткіна, І. Матвіяса, Л. Ставицької, Е. Туманяна та інших. Теоретичний аспект та сферу використання молодіжного сленгу досліджували Л. Назаревич, Г. Мацюк. К. Микуланиниць окреслила особливості та доречність використання сленгу та жаргону. М. Руденко наголошувала на необхідності чіткої характеристики сучасних змін в арго, жаргоні та сленгу в мовному середовищі.

Мета статті – схарактеризувати молодіжний сленг як лінгвістичне явище, зробити теоретичний огляд, окреслити сфери його застосування.

Виклад основного матеріалу. За своєю суттю мова є інструментом, що забезпечує взаємодію та обмін інформацією між членами суспільства. С. Мірошник зауважує: «Мова має яскраво виражений соціальний характер, і суспільні функції мови активно впливають на її структуру, тим самим зумовлюючи її розвиток. Разом із тим не можна не враховувати того факту, що мова являє собою специфічну знакову систему з підсистемами і підструктурами, властивості та внутрішні закони функціонування якої не завжди безпосередньо пов'язані з особливостями розвитку суспільства у різні часи» [3, с. 125]. Дослідниця зазначає, що проблема взаємодії мови та суспільства не може бути вирішена без вивчення функціонування мови в різних верствах населення, професійних групах без ретельного дослідження її соціально-діалектної стратифікації, функціонально-стилістичного варіювання, зауважуючи, що при цьому необхідно розрізняти головні та периферійні ділянки зв'язку розвитку мови з розвитком суспільства й особливості впливу на мову різних соціальних чинників [3, с. 125].

К. Микуланинець зауважує, що сленг і жаргон – тема неоднозначна, адже це своєрідна форма самовираження і свободи, а також різновид молодіжної культури [2, с.446].

Сленг – це жаргонні слова або вирази, характерні для людей певних професій або соціальних прошарків [1, с. 263]. Сленг репрезентує найчисельніший, найрізноманітніший пласт нелітературної мови. В. Нестерович наголошує на тому, що під сленговими термінами та виразами потрібно розуміти жаргонні слова, кальки, метафори, мовні запозичення, неофіційні поняття та назви, спеціальні терміни, мовні скорочення, ідіоми, фразеологізми, хештеги, емоційно забарвленні найменування, якими позначають суб'єкти, предмети, дії, явища, ситуації, закони та парадокси [5, с. 7].

Сленгізми, згідно з трактуванням Дж. Кроутера, репрезентують собою неформальні мовні одиниці, що можуть виникати як шляхом переосмислення вже існуючих слів у новому значенні та контексті, так і через появу абсолютно нових лексем. Дослідник наголошує на еволюційному характерові сленгу, ілюструючи це прикладами слів «clever» та «naughty», які колись мали сленговий статус, а сьогодні є загальноприйнятими. Водночас Дж. Кроутер відзначає плинність сленгового словника, де значна частина одиниць є недовговічною. Саме регулярне оновлення лексичного складу мови за рахунок новоутворень, що замінюють застарілі сленгізми, забезпечує її живучість та здатність до розвитку [6, с. 494 – 495].

Л. Назаревич, Г. Мацюк у науковій праці «Молодіжний сленг: теоретичні аспекти і сфера використання» підкреслюють, що «сленг варто розглядати в ключі понять «розмовна мова» й говірка, однак треба пам'ятати, що сленгова лексика має суттєве соціальне маркування, є вторинним утворенням, що адаптує до своїх потреб запозичені одиниці (чого не можемо сказати про жаргон і арго). Сленгова лексика утворюється шляхом повного або напівкалькування, перекладу, фонетичної мімікрії, зближення слів на основі звукової подібності: наприклад, *бро* замість *брат*, *жиза* замість *життя*, *лимон* замість *мільйон*, *телега* замість *телеграм*, *мило* замість *e-mail* [4, с.133].

С. Мірошник сленгізми розуміє як «виразні, головним чином іронічні, слова, що використовуються для створення нових назв для деяких речей, які є частими теми бесіди» [3, с.127]. Мовознавиця переконана, що сленг є неофіційним словником, який складається з нових або довільно змінених слів у поєднанні з дотепними фігурами мовлення. Сленг – це різновид мовлення. У свою чергу різноманітність мовлення, або мовний різновид, стосується будь-якої помітної форми мовлення, яка використовується мовцем. Мовні ознаки різновиду мовлення відображаються на різних в лексичному, фонологічному, морфологічному чи синтаксичному рівнях мови [3, с.126].

Важливою характеристикою сленгової лексики є її «первісність», що пояснюється нестабільністю, постійною змінністю: словоформи, які не встигли закріпитися, швидко поступаються місцем іншим, крім того, ознакою «первісності» сленгу є невизначеність, розмитість значень слів, що входять у нього [4, с.133].

Л. Назаревич, Г. Мацюк класифікують сленг за такими критеріями:

– за середовищем використання: студентський, шкільний, ресторанний, містечковий, спортивний, виборчий, кримінальний;

– за стилістичними ознаками: звичайний, нейтральний, згрубілий;

– за спорідненістю інтересів людей, зокрема комп'ютерний: *юзер, юзати, фіксити, деплоїти, шарпи, залогати, таска, хмара, зависати, софт, скриншот, відюха, відосик, кодер, лаг, оперативка, прога* та ін.; автомобільний: *тачка, резина, скати, бублик, бумер, беха*; музичний: *вертушка, саундтрек, попса, рокерша* та ін.;

– за сферою використання: предмети повсякденного вжитку: *кроси, шузи, боді, худі, найки, світшоти*, снікерси, *моми*; емоції, мовні кліше: *бай, хай, сюрпрайз, сорі, зе бест, ноу проблем*; культурна сфера: *паті, фаєр-шоу, корпоратив* [4, с. 133].

Мовознавці відносять до сленгу такі категорії мовних одиниць, як слова, що належать до злодійського жаргону; розмовні слова (колоквіалізми); образні слова та вирази; абревіатури; діалектизми; професіоналізми; випадкові утворення (оказіоналізми); слова, утворені в результаті конверсії; звичайні слова та словосполучення літературної англійської мови, що іноді відносять до сленгу; контекстні значення слів, що виникли в результаті застосування окремих стилістичних прийомів (іронії, парафрази тощо) [3, с.127].

С. Мірошник зазначає, що в мовознавстві немає єдиного підходу щодо визначення поняття «сленг». У своїй науковій праці «Поняття «сленг» та його сутнісні характеристики» дослідниця узагальнює погляди лінгвістів стосовно найбільш суттєвих характеристик цього мовного явища:

– Сленг – це лексичне явище.

– Сленг – це лексика, що виникає і використовується перш за все в усному мовленні.

– Сленг характеризується більш або менш яскраво вираженим фамільярним забарвленням більшості слів і висловлювань. Ця властивість сленгу обмежує стилістичні рамки його використання.

– Фамільярне емоційне забарвлення багатьох слів і висловів сленгу відрізняється значним різноманіттям відтінків (жартівливе, іронічне, глузливе, зневажне, презирливе, грубе і навіть вульгарне).

– Сленг – це нелітературна мова.

– Сленг – це розмовний варіант професійного мовлення; жаргон.

– Сленг – це групова говірка.

– Сленг – це варіант лексичних норм.

– Сленг – це нелітературна, субстандартна емоційно забарвлена лексика [3, с. 126].

К. Микуланинець підкрелює, що термін «сленг» використовується активніше ніж термін «жаргон». Основною причиною цього є безпосереднє домінування англійської мови та використання англійських найменувань. Загалом слово «жаргон» можна вважати синонімічним терміну «сленг».

Сленг – це той же жаргон, але більш розмитий, він може виходити за межі соціальних та професійних груп [2, с.445].

Л. Назаревич, Г. Мацюк зауважують: «Не викликає сумнівів той факт, що особливо чутливими до субмов є студенти, старшокласники, члени молодіжних спільнот. Провівши інтерв'ю зі студентами технічних закладів освіти в Тернополі, можемо констатувати: найчастіше саме в середовищі молоді з'являються неологізми та іншомовна лексика. Невипадково сленг розглядають як соціолект, що виник з арґо студентів та інтернет-спільнот. Власне, студенти спілкуються в загальних чатах і приватно переважно сленгом, тобто емоційно забарвленою лексикою нейтрального чи низького стилю, їхні неофіційні повідомлення характеризуються експресивністю, динамічністю. Причиною динамізму є поява нових понять, які словники не встигають фіксувати. З огляду на це, маємо підстави говорити про термін молодіжний сленг. Припускаємо, що причиною використання іронічних, емоційно забарвлених висловів є або незнання норм літературної мови, або свідоме використання замінників звичайних слів для надання своєму мовленню певного стилістичного забарвлення, потреба виокремитися, протиставити себе дорослим, спростити спілкування з однолітками. [4, с.133–134]. В. Нестерович відзначає, що популярність та швидке поширення вторинної лексики пов'язуємо з активним використання інтернет-ресурсів, де заміна звичайних слів сприймається як норма [5, с. 7].

На думку Л. Назаревич, Г. Мацюк, сленгові вислови досить часто «мандрують» по світу та вкорінюються майже всюди, зокрема яскравою ілюстрацією слугує всім відоме *ОК* як знак згоди [4, с. 134]. Набули популярності лексеми: *крінж*, *факап*, *хейт*, *треш*, *зашквар*, *краш*, *чєл*, *діректе*, *меседж*, *івент*, *рофл*, *конфа*, *токсик*, *мерч*, *воркаут*, *ком'юніті*, *тян*, *кун* та ін. Дослідники зауважують, що часто нові слова позначають нові явища: *хакер*, *тітушки*, *спільнокошт*, *безвіз*, *саміт*, *локдаун*, *противсіх*, *вподобайка*, *диванний експерт*, *«карусель»*, *антивакс*, *корона*, *дистанційка* та ін. У зв'язку з тим, що панівною мовою у світі є англійська, більшість лексем – англізми, частина з них – росіянізми, германізми, полонізми [4, с. 134].

Частота й причини вживання англіцизмів у соціальних мережах пов'язані з великоформатністю українських слів; звучання українських відповідників не завжди передає суть слова, розмиває семантику. Звісно, без англіцизмів-сленгізмів можна обійтися, оскільки в нашій мові є свої слова на означення цих понять, однак соціальні мережі, засоби масової інформації пропагують і толерують уживання вторинної лексики [4, с. 134].

Студенти як представники молодіжного середовища швидко засвоюють і творять нові лексеми. Вони знають низку синонімів та

застосовують найвлучніші відповідники залежно від ситуації. Такого висновку дійшли Л. Назаревич та Г. Мацюк, проаналізувавши англіцизми, почуті й записані від респондентів під час проведеного опитування. Такими компонентами рясніють соціальні мережі: *рофл* (кепкування), *тролінг* (насмішка, сарказм), *тригер* (подразник), *хейт* (ненависть), *шейм* (приниження) та похідні від них: *рофлити, тролити, тригерити, хейтити, шеймити* [4, с. 134]. Мова молодіжного середовища викликає дедалі більший інтерес, адже «відображає в яскравому вигляді ті нові тенденції, які відбуваються в лексиці і в цілому в мовній поведінці. Віковий фактор впливає на використання сленгових лексем. Молодь, особливо підлітки та студенти, є основними користувачами сленгу. Молоді люди, наприклад, добре використовують жаргонні терміни, створені музикантами, естрадними співаками або тими, хто займається популярними професіями» [2, с.445].

У науковому середовищі існують неоднакові погляди щодо явища сленгу. Так, окремі дослідники висловлюють думку про те, що соціолект призводить до нівелювання літературної лексики, негативно впливає на чистоту української мови, обмежує її потенціал розвитку, і тому потребує активного усунення. На думку інших, сленг у лексиконі інтелектуально багатої особистості є виявом природності, безпосередності в спілкуванні, свідченням того, що вона знає, як використовувати весь лексико-семантичний склад мови залежно від комунікативної ситуації, тобто створює своєрідне коло довіри, об'єднує своїх [4, с. 134].

К. Микуланинець зауважує, що «сленг та жаргон характерні для усного мовлення, а в офіційному листуванні та письмовій мові краще їх не вживати. Окрім того використання сленгу й жаргону має бути доречним та дозованим. Саме тому їх треба вживати «в потрібному місці і в потрібний час». Проте розуміння сленгу як прерогативи соціальних низів та лише певних вікових груп починає відходити в минуле. Сленг – це продукт культури та суспільства, він широко використовується людьми всіх груп населення. За допомогою сленгу мова постійно оновлюється, додає до себе нові аспекти старих понять, полегшує спілкування, а головне – удосконалює її, робить більш зрозумілою. Сленг часто використовується спеціально. Деякі науковці наголошують, що сленг – це соціологічне, а не суто мовне явище, яке використовується для позначення соціальних відмінностей; сленг використовується ораторами з метою створення або зміцнення стосунків із групою або тенденцією» [2, с.446].

Висновки. Молодіжний сленг є складним і багатогранним лінгвістичним явищем, яке повсякчас привертає увагу багатьох дослідників. Сленгізми розглядаються як неформальні мовні одиниці, що постійно оновлюються, відображаючи динаміку суспільних змін та потреби молоді в

самовираженні та спрощенні комунікації. Попри різні погляди науковців щодо впливу сленгу на літературну мову, більшість сходяться на думці, що він є важливим елементом мовної культури, що потребує подальшого вивчення в контексті лексикології та соціолінгвістики. Активне використання інтернет-ресурсів сприяє швидкому поширенню та закріпленню нових сленгових одиниць, переважно англізмів, що свідчить про глобалізаційні процеси в мові. Молодіжний сленг є не лише відображенням сучасної культури, а й важливим джерелом мовних інновацій, що потребує уважного аналізу та розуміння його ролі в розвитку української мови.

Література:

1. Ганич Д. І., Олійник І. С. Словник лінгвістичних термінів. Київ : Вища школа, 1985. 360 с.

2. Микуланинець К. О. Сленг та жаргон: особливості та доречність використання. *Молодий вчений*. № 3 (79), березень, 2020. С. 444–447.

3. Мірошник С. О. Поняття «сленг» та його сутнісні характеристики. *Закарпатські філологічні студії*. 2023. Вип. 27. Т. 3. С. 124–128.

4. Назаревич Л. Т. Мацюк Г. Р. Молодіжний сленг: теоретичні аспекти і сфера використання. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Сер.: Філологія. 2022. № 53. Т. 1. С. 132–135.

5. Нестерович В. Ф. Виборча кампанія: словник сленгових термінів та виразів. Київ : Видавництво Ліра-К, 2020. 648 с.

6. Crowther J. Guide to British and American Culture. Oxford University Press, 1999. 495 p.

References:

1. Hanych, D. I., Oliinyk I. S. (1985), Slovnyk linhvistychnykh terminiv [Dictionary of linguistic terms]. Kyiv: Vyshcha shkola, 1985. 360 s. [in Ukrainian].

2. Mykulanynets, K. O. (2020), Slenh ta zharhon: osoblyvosti ta dorechnist vykorystannia [Slang and jargon: features and appropriateness of use]. *Molodyi vchenyi*. № 3 (79), berezen, 2020. S. 444–447 [in Ukrainian].

3. Miroshnyk, S. O. (2023), Poniattia «slenh» ta yoho sutnisni kharakterystyky [The concept of «slang» and its essential characteristics]. *Zakarpatski filolohichni studii*. Vyp. 27. T. 3. S. 124–128 [in Ukrainian].

4. Nazarevych, L. T. Matsiuk, H. R. (2022), Molodizhnyi slenh: teoretychni aspekty i sfera vykorystannia [Youth slang: theoretical aspects and scope of use]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu*. Ser.: Filolohiia. 2022. № 53. T. 1. S. 132–135 [in Ukrainian].

5. Nesterovych, V. F. (2020), Vyborcha kampaniia: slovnyk slenhovykh terminiv ta vyraziv [Election campaign: dictionary of slang terms and expressions]. Kyiv : Vydavnytstvo Lira-K, 2020. 648 s. [in Ukrainian].

6. Crowther, J. (1999), Guide to British and American Culture. Oxford University Press, 1999. 495 p. [United Kingdom].

УДК 811.111’374:811.161.2’374:316.722.5:004.912

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-677-692

Приходько Вікторія Богданівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземної та української філології, Луцький національний технічний університет, м. Луцьк, https://orcid.org/0000-0001-8171-9823

Кухарєва Дарина Русланівна викладач кафедри германської філології, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, https://orcid.org/0000-0003-4228-2993

Пилипенко Інна Олександрівна старший викладач кафедри філології, педагогіки та методики викладання, Білоцерківський національний аграрний університет, м. Біла Церква, https://orcid.org/0000-0001-9075-8859

КОГНІТИВНІ АСПЕКТИ ЗБЕРЕЖЕННЯ КУЛЬТУРНОГО КОДУ В АНГЛО-УКРАЇНСЬКОМУ ФРАЗЕОЛОГІЧНОМУ ПЕРЕКЛАДІ

Анотація. У сучасному перекладознавстві однією з актуальних є проблема перекладу фразеологічних одиниць із культурним компонентом. Метою дослідження є аналіз когнітивних аспектів збереження культурного коду в англо-українському фразеологічному перекладі. У процесі дослідження з’ясовано, як види перекладу фразеологізмів впливають на збереження культурного коду. Зокрема, повний або майже повний переклад, а також повна і часткова еквівалентність створюють умови для збереження культурного коду в англо-українському перекладі фразеологічних одиниць. Однак за відсутності еквівалента культурний код фразеологізму при перекладі не зберігається. Визначено основні концепти англійських фразеологізмів із культурологічним компонентом, культурний код у яких створюється передусім на базі топонімічних (Newcastle), релігійних (White elephant, Holy Grail), міфологічних (Midas, Pandora), національних (Bandwagon, Riot Act, Uncle Sam), історичних (Yankee, Waterloo) образів. Аналіз типів англо-українського перекладу фразеологізмів показав, що переважають такі типи перекладу, як адаптація (за значенням і концептуальна), описовий переклад, фразеологічна заміна, повний еквівалент. Проаналізовано когнітивні аспекти у формуванні фразеологізмів української та англійської мов, до яких належать концептуальні схеми й культурні символи. У дослідженні було розроблено структуру концептуальної схеми

для фразеологічних одиниць із культурним кодом: ситуація > ментальний образ > наслідок > культурний код. Наприклад, було побудовано такі концептуальні схеми на основі англо-українського перекладу фразеологічних одиниць, як скринька > відкриття > вихід зла > лихо; старт > шлях > перешкода > повернення до старту; високий статус > гріх > падіння > покарання. Практичне значення отриманих результатів полягає в можливості використання моделі дослідження когнітивних аспектів збереження культурного коду не лише в англо-українському фразеологічному перекладі, а й у перекладі з інших мов. Перспективи подальших досліджень полягають у здійсненні міждисциплінарних досліджень фразеологічних одиниць на межі когнітивної лінгвістики, перекладознавства й лінгвокультурології.

Ключові слова: фразеологічна одиниця, культурний код, англо-український переклад, концептуальні схеми, культурні символи, перекладацькі трансформації, фразеологічні модифікації.

Prykhodko Viktoriia Bogdanivna PhD in Philology, Associate Professor, Foreign and Ukrainian Philology Department, Lutsk National Technical University, Lutsk, https://orcid.org/0000-0001-8171-9823

Kukharieva Daryna Ruslanivna Teacher, Department of Germanic Philology, Kyiv Metropolitan University named after Borys Grinchenko, Kyiv, https://orcid.org/0000-0003-4228-2993

Pylypenko Inna Oleksandrivna Senior Lecturer, Department of Philology, Pedagogy and Teaching Methods, Bila Tserkva National Agrarian University, Bila Tserkva, https://orcid.org/0000-0001-9075-8859

COGNITIVE ASPECTS OF PRESERVING THE CULTURAL CODE IN ENGLISH-UKRAINIAN PHRASEOLOGICAL TRANSLATION

Abstract. In modern translation studies, one of the key problems is the translation of phraseological units with a cultural component. The aim of the study is to analyze the cognitive aspects of preserving the cultural code in English-Ukrainian phraseological translation. As a result, it was found out how the types of phraseological unit translation affect the preservation of the cultural code. Thus, with full or almost full translation, full and partial equivalence make it possible to preserve the cultural code in the English-Ukrainian translation of phraseological units. However, in the absence of an equivalent, the cultural code of the phraseological unit is not preserved during translation. The key concepts

of English phraseological units with a cultural component are identified, the cultural code in which is created primarily on the basis of toponymic (Newcastle), religious (White elephant, Holy Grail), mythological (Midas, Pandora), national (Bandwagon, Riot Act, Uncle Sam), historical (Yankee, Waterloo) images. Analysis of the types of English-Ukrainian translation of phraseological units showed that such types of translation as adaptation (both in meaning and conceptual), descriptive translation, phraseological replacement, full equivalent prevail. Cognitive aspects in the formation of phraseological units of the Ukrainian and English languages were analyzed, which include conceptual schemes and cultural symbols. The study developed the structure of the conceptual scheme for phraseological units with a cultural code: situation > mental image > consequence > cultural code. For example, the following conceptual schemes were built on the basis of the English-Ukrainian translation of phraseological units: box > opening > exit of evil > disaster; start > path > obstacle > return to the start; high status > sin > fall > punishment. The practical significance of the results obtained lies in the possibility of using the model for studying the cognitive aspects of preserving the cultural code not only in English-Ukrainian phraseological translation, but also in translation from other languages. Prospects for further research are based on the need to conduct interdisciplinary studies of phraseological units at the intersection of cognitive linguistics, translation studies, and linguoculturology.

Keywords: phraseological unit, cultural code, English-Ukrainian translation, conceptual schemes, cultural symbols, translation transformations, phraseological modifications.

Постановка проблеми. Перенесення акценту з мови на культуру й навпаки призвело до розширення кола досліджень і появи багатьох аспектів проблеми співвідношення мови та культури. Розвиток концепції культурних кодів в українському мовознавстві пов'язується з утвердженням лінгвокультурології як самостійної лінгвістичної дисципліни в 1990-х роках. Визначальним чинником цього процесу стала зміна дослідницького вектора: якщо раніше взаємозв'язок мови й культури розглядався переважно як засіб розв'язання суто лінгвістичних завдань, то в межах лінгвокультурології основну увагу зосереджено на вивченні механізмів фіксації, збереження та трансляції культурного змісту через мовні одиниці [1].

Актуальність дослідження зумовлена посилюваним інтересом до проблеми збереження національно-культурної ідентичності в умовах глобалізації та міжкультурної комунікації, у яких переклад є важливим засобом передавання культурно маркованих мовних одиниць. Фразеологізми як носії глибинних смислів і культурного коду становлять особливу

складність для перекладу, оскільки потребують не лише лексичного, а й когнітивного аналізу. Вивчення когнітивних механізмів, які лежать в основі англо-українського фразеологічного перекладу, дозволяє виявити ефективні стратегії збереження культурної специфіки й автентичності мовної картини світу, що має важливе значення як для теорії перекладу, так і для міжкультурної комунікації загалом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Обрана проблематика дослідження перебуває у фокусі наукової уваги багатьох українських і зарубіжних учених. Зокрема, у дослідженні Е. Ахмедової проведено когнітивний аналіз основних стратегій англо-українського перекладу художніх порівнянь [2]. Авторка акцентує на тому, що перекладач насамперед має зважати на культурні особливості художніх тропів під час перекладу. Окрім того, концепція Е. Ахмедової представлена такими стратегіями перекладу, як еквівалентна заміна, переклад через інший образ, описова трансформація, елімінація тощо.

Науковиця Н. Венжинович вивчала особливості перекладу фразеологічних одиниць з образним значенням і позбавлених образної основи [3]. У роботі зроблено акцент на тому, що при дослівному перекладі втрачається експресивність, стилістичне забарвлення й національний колорит фразеологічної одиниці. Відтак, Н. Венжинович зазначає, що перекладач у такому випадку використовує прийом калькування для подвійної актуалізації фразеологічної одиниці.

Аналізу труднощів перекладу фразеологічних одиниць здійснює Г. Дуднік, наголошуючи на тому, що ця категорія є однією з найскладніших для перекладу [4]. На основі проведеного дослідження вчена виокремлює основні стратегії перекладу фразеологічних одиниць з української на англійську, зокрема калькування, описовий переклад, транскрипція і транслітерація. Окрім того, розроблена наукова концепція представлена фразеологічним і нефразеологічним прийомами перекладу. Подібний підхід запропоновано в дослідженні І. Гаврилової [5]. До зазначених у попередній роботі стратегій учена додає перекладацькі трансформації, лексичний, дослівний та антонімічний переклад.

Науковиця С. Єрьоменко розглядає специфіку перекладу фразеологічних одиниць на базі художнього стилю [6]. Система типів англо-українського перекладу представлена еквівалентом, аналогом, описовим перекладом, калькуванням та втратою початкового сенсу фразеологічної одиниці. У дослідженні Н. Карпенко проаналізовано особливості перекладу фразеологізмів на основі газетних заголовків і труднощі, які можуть при цьому виникати [7]. Основними в роботі є поняття прагматичного потенціалу та прагматичної адаптації. На підставі виявлення прагматичної мети заголовків визначено типи перекладу фразеологічних одиниць.

Однак, попри значну кількість досліджень особливостей перекладу фразеологічних одиниць різними мовами, недостатньо вивченим залишається проблема когнітивних аспектів англо-українського перекладу фразеологізмів із культурним компонентом.

Мета статті – визначити когнітивні аспекти збереження культурного коду в англо-українському фразеологічному перекладі.

Завдання дослідження:

1) з'ясувати, як види перекладу фразеологізмів впливають на збереження культурного коду;

2) визначити основні концепти англійських фразеологізмів із культурологічним компонентом;

3) проаналізувати когнітивні аспекти у формуванні фразеологізмів української та англійської мов.

Виклад основного матеріалу. Фразеологізми є сталими полілексичними одиницями, що функціонують як цілісні лексеми, значення яких не випливає безпосередньо зі значень окремих складників [8]. Значення такої мовної одиниці не зводиться до суми значень її компонентів, хоча в окремих випадках фразеологізми можуть певною мірою мотивувати загальне значення конструкції. Стійкі фразеологічні одиниці – це багатокомпонентні словосполучення, які характеризуються формально-семантичною стабільністю й закріпленістю в мовній системі, що забезпечує їхнє сприйняття як єдиного цілого [9]. Здебільшого фразеологізми мають метафоричну або метонімічну природу, завдяки чому стають основою для мовної гри та сприяють формуванню конкретних інтерпретацій у свідомості реципієнта.

Зміни, внесені у структуру сталих фразеологізмів, що виходять за межі фразеологічної норми, називаються фразеологічними новотворами. Фразеологічна норма трактується як сукупність фразеологічних одиниць і правил їх уживання, що визнається прийнятною певною мовною спільнотою. Усі трансформації, пов'язані з оновленням канонічної форми відповідно до принципів стабільності формально-семантичної структури та семантико-стилістичної узгодженості з контекстом, не вважаються новотворами, оскільки зміни здійснюються в межах нормативного вживання. Такі зміни зазвичай полягають у модифікації одного, іноді кількох компонентів, залежно від їхнього типу.

У фразеологізмах будь-якої мови більш виразно, ніж в інших мовних знаках, взаємопроникають дві семіотичні системи – мова й культура, що зумовило інтенсивний розвиток поняття культурних кодів у працях з фразеології [10]. Культурні коди в такому контексті є вихідним матеріалом для визначення культурної семантики фразеологізму, його аналізу як ознаки культури й мови водночас. Культурні коди є засобом ідентифікації

та опису ролі фразеологізмів і кожного з їхніх компонентів у культурі — як символів, стандартів, стереотипів тощо.

Загалом, культурний код визначається як вторинна система знаків, яка різними способами кодує культурні смисли, тобто ціннісний зміст культури [11]. Ураховуючи той факт, що закодовані культурні смисли становлять образ світу даної спільноти, можна зробити такий висновок: культурний код функціонує як спосіб опису світогляду культурної спільноти. В українському мовознавстві існує кілька класифікацій культурних кодів. Усі вони ґрунтуються на спільному переконанні, що культурний простір зовнішнього світу репрезентується через об'єкти, тексти та діяльність, тоді як внутрішній культурний простір (у межах людської ментальності) постає як сукупність знань, досвіду, відчуттів, асоціацій, образів тощо

Основним завданням перекладача під час відтворення сталих словосполучень є декодування їхнього власного значення [12, с. 155]. Це здійснюється шляхом виявлення специфічних міжмовних відповідників, що формуються на основі фразеологічних одиниць. Такі відповідності поділяються на повну еквівалентність, яка передбачає відповідність як семантичної, так і формальної структури; часткову еквівалентність, коли узгоджуються лише окремі компоненти структури – наприклад, може бути збережена семантична структура при частковій відповідності формальної або навпаки; та відсутність еквівалентності, коли немає відповідності ні за формою, ні за змістом.

Визначення конкретного рівня еквівалентності між фразеологізмами оригінального тексту та цільового тексту дає змогу класифікувати переклад відповідно до ступеня відповідності між одиницями:

– повна еквівалентність – наявна повна відповідність значень і мовних образів, а також семантична й структурна тотожність, тобто йдеться про фразеологічний еквівалент;

– максимальна еквівалентність – збережено повне значення, однак спостерігається лише часткова подібність образності або структури, тобто маємо фразеологічний відповідник;

– орієнтовна еквівалентність – значення передано точно, але образність істотно відрізняється, тобто використано фразеологічний відповідник;

– факультативна еквівалентність – досягається узгодження загального значення, але замість фразеологізму використано нефразеологічний відповідник (вільне словосполучення);

– відсутність еквівалентності – наявна неузгодженість сумарних значень; у перекладі трапляється або невідповідний фразеологічний відповідник, або повний пропуск фразеологізму [13, с. 153–154].

У разі відсутності фразеологічного еквівалента в перекладі або використання неадекватного відповідника (наприклад, з іншим загальним значенням), перекладач у багатьох випадках пропонує власний варіант фразеологічного еквівалента, який може слугувати основою для альтернативного перекладацького рішення. Такий фразеологізм зазвичай супроводжується словосполученням «запропонований фразеологізм». Аналогічно формуються типи перекладу фразеологізмів, що відповідають мовному вжитку та нормам (табл. 1).

Таблиця 1

Типи перекладу фразеологічних одиниць

Тип перекладу	Пояснення	Приклади
Повний або майже повний переклад	Цей тип перекладу стосується інтернаціональних фразеологізмів, які створені в процесі запозичення. Фразеологічні одиниці цього типу мають абсолютно однакове значення й правила вживання в мові оригіналу та в мові перекладу, представляють один і той же мовний стиль. Навіть окремі їхні елементи відповідають один одному як самостійні слова. Ці фразеологізми походять з одного культурного ареалу.	*Achilles' heel – ахіллесова п'ята;* *to wash one's hands of something – умити руки;* *the Prodigal Son – блудний син;* *the Midas touch – дотик Мідаса;* *Pandora's box – скринька Пандори*
Частковий переклад	Частковий переклад наявний тоді, коли значення й умови вживання даного фразеологізму збігаються і схожий «фразеологічний образ» функціонує в обох мовах.	*to kill two birds with one stone – вбити двох зайців одним пострілом;* *to cry over spilt milk – після бою кулаками не махають;* *the lion's share – левова частка;* *like water off a duck's back – як з гуся вода*
Переклад за відсутності фразеологічного еквівалента	За відсутності фразеологічного відповідника перекладач може використовувати фразеологізм або просту лексему, значення яких максимально наближене до фразеологізму мови оригіналу, або зробити опис, використовуючи більшу кількість лексем.	*to carry coals to Newcastle – возити дрова в ліс / носити воду в решеті;* *a white elephant – непотрібна, але дорога річ; тягар;* *to throw one's hat into the ring – оголосити про участь / подати свою кандидатуру;* *to read the riot act – зробити жорстке зауваження / поставити на місце;* *jump on the bandwagon – підтримати популярну ідею / пристати до загального тренду*

Джерело: розроблено авторами на основі [14]

У табл. 2 представлено основні концепти англійських фразеологізмів із культурним кодом. Окрім того, подано англо-український переклад і тип перекладу. На основі аналізу фразеологічних одиниць було виявлено, що культурний код створюється на базі *топонімічних* (Newcastle), *релігійних* (White elephant, Holy Grail), *міфологічних* (Midas, Pandora), *національних* (Bandwagon, Riot Act, Uncle Sam), *історичних* (Yankee, Waterloo) образів. Аналіз типів англо-українського перекладу фразеологізмів показав, що переважають такі типи перекладу, як адаптація (за значенням і концептуальна), описовий переклад, фразеологічна заміна, повний еквівалент.

Таблиця 2

Основні концепти англійських фразеологізмів із культурним компонентом

Концепт	Культурний код	Англо-український переклад	Тип перекладу
Newcastle	топонімічний – Ньюкасл як вугільна столиця Великобританії	*to carry coals to* ***Newcastle*** *– возити дрова в ліс / носити воду в решеті*	адаптація за значенням
White elephant	тайський релігійно-королівський образ; перенесений до англомовної культури як іронічна метафора	*a* ***white elephant*** *– марна, але дорога річ*	описовий
Bandwagon	XIX ст., США, передвиборчі кампанії з оркестровими вагонами	*to jump on the* ***bandwagon*** *– пристати до модної ідеї / сісти на хвилю*	контекстуальна адаптація
Riot Act	британський правовий акт про розгін натовпу	*to read the* ***riot act*** *– дати прочухана*	фразеологічна заміна
Uncle Sam	національний символ Америки	*to work for* ***Uncle Sam*** *– працювати на державу*	описовий
Yankee	історичний регіональний термін, особливо популярний під час Громадянської війни	*a real* ***Yankee*** *– справжній північноамериканець*	описовий
Midas	грецька міфологія, перетворена на символ комерційного генія в західній традиції	*the* ***Midas*** *touch – дотик Мідаса*	повний еквівалент
Pandora	грецький міф про Пандору, яка відкрила скриньку з усіма бідами світу	*to open* ***Pandora****'s box – відкрити скриньку Пандори*	повний еквівалент
Waterloo	посилання на історичну битву при Ватерлоо 1815 року, де Наполеон остаточно програв	*to meet one's* ***Waterloo*** *– зазнати фіаско*	описовий
Holy Grail	християнська легенда про Святий Грааль	*the* ***Holy Grail*** *of [smth] – Святий Грааль*	повний еквівалент

Джерело: розроблено авторами

До когнітивних аспектів належать концептуальні схеми, які відображаються у формі кон'юнктивного («а і б») або диз'юнктивного («а або б») зв'язку істотних ознак (а, б) об'єктів, постійно фіксованих у когнітивній системі. Сукупність об'єктів також може репрезентуватися у вигляді спрощеної схеми − одного представника категорії, що володіє типовими або характерними для неї властивостями. Наприклад, для фразеологічних одиниць із культурним кодом можна побудувати концептуальні схеми за такою структурою: *ситуація > ментальний образ > наслідок > культурний код* (табл. 3).

Таблиця 3

Концептуальні схеми фразеологічних одиниць із культурним кодом

Концептуальна схема	Фразеологічна одиниця	Структура концептуальної схеми
CONTAINER	to open Pandora's box	*скринька > відкриття > вихід зла > лихо*
PATH	to go back to square one	*старт > шлях > перешкода > повернення до старту*
UP-DOWN	to fall from grace	*високий статус > гріх > падіння > покарання*
STRUGGLE	to meet one's Waterloo	*битва > противник / сильніший > поразка > кінець шляху*
CONTACT	the Midas touch	*дія > дотик > зміна стану > золото / успіх*
LAW / AUTHORITY	to read the riot act	*порушення порядку > зачитування закону > попередження*
QUEST / IDEAL	the Holy Grail	*пошук > символ / Грааль > недосяжна ціль > духовна мета*

Джерело: розроблено авторами

Окрім того, до когнітивних аспектів належать і культурні символи, що втілюють елементи культурної пам'яті певного народу. Явище вторинного використання мовних знаків не завжди безпосередньо випливає зі структури мови, оскільки у випадках таких явищ, як метафора чи символ, необхідно враховувати позамовні чинники. Це, відповідно, зумовлює появу нових питань, зокрема щодо універсальності таких елементів або впливу культурних умов, які лежать в основі їх формування. Якщо метафори можна вважати відносно універсальними, то символи функціонують як знаки, що належать до семіотичної системи конкретної культури. Як одиниці з культурним навантаженням, символи можуть бути корисними для перекладача або, навпаки, становити значну складність у разі культурних відмінностей. У процесі перекладу фахівець працює не лише з індивідуальною вербалізацією авторської думки, а передусім із широким колом культурних

посилань, екстралінгвістичних знань, усталених вірувань і колективних уявлень, що зазвичай мають конвенційний і структурований характер. У семіотичному аспекті перекладач здійснює взаємодію з культурним текстом, завданням якого є декодування й повторне кодування змісту в системі знаків та значень іншої культури.

Фразеологічні одиниці самі по собі становлять складність для перекладу, оскільки вони містять значний обсяг інформації − не лише денотативне, а й конотативне значення, а також часто виступають носіями культурних стереотипів. Їхнє використання може мати творчий характер: допускається заміна окремого компонента або включення буквального значення як однієї з інтерпретацій. Часто фразеологізми демонструють полісемію, тобто здатність передавати множинність змістів, що значно ускладнює або навіть унеможливлює їх адекватний переклад. Особливої складності набуває переклад фразеологічних сполук, які містять додаткові символічні компоненти, оскільки передача їхнього багатозначного культурного змісту іноземною мовою вимагає особливої обережності. У випадках, коли фразеологічна одиниця містить культурний символ, перекладач може обрати одну з кількох перекладацьких стратегій:

1) Паралельний переклад – обидві мови містять фразеологізми, аналогічні за формою та змістом. Варто зазначити, що при англо-українському перекладі зберігається культурний символізм, через який передається культурна пам’ять. Наприклад, *to cross the Rubicon* – перейти Рубікон; *the sword of Damocles* – Дамоклів меч; *the apple of discord* – яблуко розбрату; *to wash one’s hands of something* – умити руки; *to bury the hatchet* – закопати сокиру війни.

2) Заміна елемента вихідної мови елементом цільової мови зі збереженням того самого значення. Наприклад, *to carry coals to Newcastle* – возити дрова в ліс; *to wear the crown* – нести тягар влади; *to put all eggs in one basket* – ставити все на одну карту; *to let the cat out of the bag* – розкрити карти; *to cry over spilt milk* – після бійки кулаками не машуть.

3) Збереження елемента мови оригіналу, тобто перенесення іншомовного елемента в мову перекладу (калькування). У цьому випадку культурний символ перекладається дослівно, без змін. Наприклад, *a Scrooge* – Скрудж; *the Prodigal Son* – блудний син; *to have a Napoleon complex* – комплекс Наполеона; *to be a Romeo* – Ромео; *a Pandora’s box* – скринька Пандори.

4) Відмова від фразеологічного значення (описовий переклад). Цей тип англо-українського перекладу використовується в описовому форматі, культурний символ при цьому не зберігається у вихідному значенні, але залишається зміст. Наприклад, *to have a skeleton in the closet* – приховувати

соромну таємницю; *to be caught with one's pants down* – бути захопленим зненацька; *to shoot oneself in the foot* – нашкодити собі самому; *to hold someone's feet to the fire* – ставити жорсткі вимоги; *to call the shots* – бути головним / ухвалювати рішення.

Іноді всі зазначені стратегії може застосовувати один перекладач, однак на практиці спостерігається тенденція до того, що окремі перекладачі частіше віддають перевагу певним стратегіям над іншими. Крім того, в англо-українському перекладі фразеологічних одиниць із культурним компонентом широко використовуються перекладацькі трансформації, основна мета яких – створити лексично точний і адекватний переклад у випадках відсутності сталих відповідників у мові перекладу. Перекладацькі трансформації становлять особливий різновид міжмовного парафразування, що суттєво відрізняється від парафразування в межах однієї мови як за характером, так і за функцією [15, с. 57]. У процесі перекладу трансформації часто мають змішаний характер. Різні види трансформацій зазвичай поєднуються та застосовуються одночасно: наприклад, зміна порядку слів у реченні може супроводжуватися лексичними модифікаціями, а граматичні трансформації – доповнюватися лексичними змінами тощо. При англо-українському перекладі фразеологічних одиниць активно використовуються лексичні, граматичні та лексико-граматичні трансформації. У випадку лексичних трансформацій окремі лексичні одиниці (слова та сталі вирази) з вихідної мови замінюються лексичними одиницями мови перекладу, які не є їхніми прямими словниковими еквівалентами. Це означає, що в контексті такі одиниці можуть набувати іншого значення, що відображає специфіку мови перекладу. Найчастіше розрізняють три типи лексичної трансформації: уточнення, узагальнення та заміна на основі причинно-наслідкових зв'язків (заміна наслідку причиною та причини наслідком). Наприклад, *to add fuel to the fire* – підливати олії у вогонь; *to cry over spilt milk* – після бійки кулаками не машуть; to put all eggs in one basket – ставити все на одну карту.

Граматичні трансформації полягають у перебудові речення. Вони виникають з різних причин і можуть бути як граматичними, так і лексичними за своєю природою. Однак головним чинником є граматичні відмінності між мовами, оскільки саме вони визначають необхідність таких трансформацій, що відображають специфіку граматичних структур обох мов. Наприклад, *the cat is out of the bag* – таємницю розкрито; *He wears his heart on his sleeve* – Він не приховує своїх почуттів.

Виокремлюють також складну лексико-граматичну трансформацію, до якої належать антонімічний переклад, експлікація та компенсація. Наприклад, *to throw someone under the bus* – пожертвувати кимось заради

вигоди; *to have a skeleton in the closet* – мати темні плями в біографії; *to call the shots* – керувати / ухвалювати рішення.

При англо-українському перекладі фразеологічних одиниць із культурним компонентом використовуються фразеологічні модифікації, серед яких поширеною є дефразеологізація. Виокремлюються три рівні часткової дефразеологізації:

– фразеологізм вживається так, що його переносне значення послаблюється завдяки словам, які входять у його оточення та взаємодіють з компонентами фразеологізму за різними формально-семантичними відношеннями;

– фразеологізм вживається таким чином, що його можна інтерпретувати як метафорично, так і буквально, а контекст забезпечує баланс між цими двома типами значень;

– фразеологізм використовується так, що його елементи повертають своє буквальне значення, при цьому метафоричне значення залишається на другому плані, хоча структурне значення виявляється на першому плані.

Зазвичай це означає одночасне оновлення як прямого значення окремих компонентів, так і переносного значення всієї конструкції. Окремим випадком дефразеологізації є контекстне оновлення буквального та фразеологічного значення всієї конструкції. До прикладів дефразеологізації належать:

– **to open Pandora's box** – *He opened the actual box marked "Pandora" on the museum shelf – and suddenly opened a Pandora's box of administrative scandals*;

– **to burn bridges** – *He literally burned the bridge behind the village as he left – and yes, he burned all his bridges with the people, too;*

– **to wash one's hands of something** – *He literally washed his hands before leaving the room — a gesture he made every time he avoided hard decisions.*

Контамінації передбачають поєднання двох-трьох фразеологізмів, змішування їх форми та посилення значення всієї конструкції: *Opening **Pandora's** can of **worms**; **Achilles' heel** in a **minefield**; A **Trojan horse** with the **Midas touch**; Throwing **Uncle Sam** under the **royal carriage**; Between **Scylla** and the **Devil**; The **Holy Grail** of **Trojan** strategies.*

Десемантизація – процес оновлення прямого значення окремих компонентів фразеологізму в тексті. Найчастіше це стосується фразеологічних зворотів, мотивованих образом. У разі десемантизації мовна гра виникає в результаті використання буквального значення дивної для читача тексту послідовності слів, яка спочатку виглядає як фразеологічна сполука.

Наприклад:

– **Achilles' heel** – *His inability to delegate is his Achilles' heel.*
– **Pandora's box** – *Changing the algorithm opened a real Pandora's box of bugs.*
– **Holy Grail** – *The Holy Grail of marketing is consumer loyalty.*
– **Trojan horse** – *The app turned out to be a Trojan horse for malware.*
– **To meet one's Waterloo** – *That exam was my Waterloo.*
– **Et tu, Brute?** – *You told on me to the boss? Et tu, Brute?*
– **Midas touch** – *He's got the Midas touch when it comes to real estate.*
– **Crossing the Rubicon** – *When she submitted the resignation letter, she knew she was crossing the Rubicon.*
– **Sword of Damocles** – *The deadline hangs over us like a sword of Damocles.*
– **David and Goliath** – *It's a classic David and Goliath battle between a startup and a tech giant.*

Наведені приклади демонструють стратегії створення фразеологічних новотворів, що полягають у порушенні традиційних правил використання фразеологізмів, зокрема принципу стабільності їх формально-семантичної структури та принципу семантико-стилістичної узгодженості з контекстом. Такі нововведення мають чітке функціональне обґрунтування, проявляючись у конкретних текстах, і сприяють збагаченню, уточненню та наданню нових відтінків значень фразеологічним одиницям у відповідному контексті.

Висновки. У результаті проведеного дослідження було визначено, що фразеологізми з культурним кодом в англо-українському перекладі за умов повної або майже повної еквівалентності зберігають культурний код, тоді як у випадку відсутності еквівалента в цільовій мові цей код не передається. Зокрема, фразеологізми з культурним компонентом, які базуються на топонімічних, релігійних, міфологічних, національних та історичних образах, становлять особливу складність для перекладу через свою глибоку культурну прив'язаність.

Аналіз типів перекладу англо-українських фразеологізмів показав, що найбільш ефективними є стратегії адаптації, описового перекладу, фразеологічної заміни та використання повних еквівалентів. Особливо важливими є адаптаційні стратегії, які дозволяють зберегти концептуальний зміст і культурний контекст фразеологізмів у перекладі.

Було розроблено концептуальну схему, яка дозволяє зрозуміти процес створення культурного коду у фразеологізмах, зокрема через етапи ситуації, ментального образу, наслідку та безпосереднього культурного коду. Цей підхід був застосований до аналізу англо-українських фразеоло-

гічних одиниць, що дає можливість краще зрозуміти механізми їхнього перекладу.

Подальші дослідження повинні зосереджуватися на міждисциплінарному підході, що поєднує когнітивну лінгвістику, перекладознавство та лінгвокультурологію. Важливим завданням є також унормування термінології кодів культури та розроблення єдиної класифікації, що дозволить точніше визначати й досліджувати різноманітні культурні коди у фразеологізмах.

Література:

1. Myronova N., Levchenko T., Namachynska H., Herman L., Tkachivska M., Artemova Y. Language as a Symbolic Culture Code. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 2022. Vol. 14. № 1. P. 353–368. DOI: https://doi.org/10.18662/rrem/14.4Sup1/677

2. Ахмедова Е. Д. Стратегії англо-українських перекладів художніх порівнянь: когнітивний аналіз: дис. … доктора філософії за спеціальністю 035 Філологія. Харків. 2023. 211 с. URL: https://surl.gd/xqwoil (дата звернення: 10.04.2025).

3. Венжинович Н. Ф. Особливості перекладу фразеологізмів з української мови англійською: посібник. Ужгород: ПП Данило С. І, 2021. 104 с. URL: https://surl.li/lxuptl (дата звернення: 10.04.2025).

4. Дуднік Г. Труднощі перекладу фразеологізмів на англійську мову. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 35. С. 73–76. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-7-12

5. Гаврилова І. Особливості перекладу фразеологізмів та ідіом. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2021. Вип. 41. № 1. С. 124–130. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-1-18

6. Єрьоменко С. В. Переклад українських фразеологізмів англійською мовою. *Записки з романо-германської філології.* 2020. Вип. 1. № 44. С. 124–130. DOI: https://doi.org/10.18524/2307-4604.2020.1(44).211004

7. Карпенко Н. А. До питання англо-українського перекладу фразеологізмів у сучасних газетних заголовках. *Лінгвістичні дослідження.* 2022. Вип. 57. С. 98–105. DOI: https://doi.org/10.34142/23127546.2022.57.09

8. Вільчинська Т. Фразеологічні одиниці української мови з теонімним компонентом як маркер національно-мовної картини світу українців. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія Філологія*. 2020. Вип. 2. № 44. С. 84–89. DOI: https://doi.org/10.24144/2663-6840.2020.2.(44).84-89

9. Mel'čuk I. General phraseology: Theory and practice. John Benjamins, 2023. DOI: https://doi.org/10.1075/lis.36

10. Losieva I., Kashchyshyn N., Malii A., Kukushkin V., Makarchuk O. Phraseological Units of the English Language in Newspaper Articles on the Topic of Culture: Structural and Semantic Aspects. *World Journal of English Language*. 2023. Vol. 13. № 4. DOI: https://doi.org/10.5430/wjel.v13n4p68

11. Бондаренко А. Лінгвокультурологія: навчально-методичний посібник. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя. 2021. 197 с. https://surl.li/gseeqv

12. Нечипоренко Б. О. Лексичні та стилістичні труднощі перекладу фразеологізмів у сучасній англійській мові. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія.* 2020. Вип. 46. № 3. С. 155–159. DOI: https://doi.org/10.32841/2409-1154.2020.46-3.36

13. Stoika O. Basic approaches and techniques for translating phraseological units. *Сучасні дослідження з іноземної філології.* 2023. Вип. 2. № 24. С. 153–164. DOI: https://doi.org/10.32782/2617-3921.2023.24.153-164

14. Раєвська І. В., Коваленко О. В. Особливості та способи передачі під час перекладу фразеологізмів англійської мови українською (на матеріалі роману А. Майкліdіса). *Слобожанський науковий вісник. Серія: Філологія.* 2023. Вип. 4. С. 36–41. DOI: https://doi.org/10.32782/philspu/2023.4.8

15. Задорожна А. Перекладацькі трансформації як засіб досягнення еквівалентності перекладу. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2020. Вип. 27. № 2. С. 57–63. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/27.203522

References:

1. Myronova, N., Levchenko, T., Namachynska, H., Herman, L., Tkachivska, M., & Artemova, Y. (2022). Language as a Symbolic Culture Code. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, *14*(4), 353–368. https://doi.org/10.18662/rrem/14.4Sup1/677

2. Akhmedova, E. D. (2023). Stratehii anhlo-ukrainskykh perekladiv khudozhnikh porivnian: kohnityvnyi analiz [Strategies of English-Ukrainian Translations of Literary Comparisons: Cognitive Analysis]. *Candidate's thesis*. Kharkiv. Retrieved from https://surl.gd/xqwoil [in Ukrainian].

3. Venzhynovych, N. F. (2021). *Osoblyvosti perekladu frazeolohizmiv z ukrainskoi movy anhliiskoiu [Peculiarities of Translation of Phraseologisms from Ukrainian into English]*. Uzhhorod: PP Danylo S. I. Retrieved from https://surl.li/lxuptl [in Ukrainian].

4. Dudnik, H. (2021). Trudnoshchi perekladu frazeolohizmiv na anhliisku movu [Difficulties in Translating Phraseologisms into English]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues in the Humanities, 35*, 73–76. https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-7-12 [in Ukrainian].

5. Havrylova, I. (2021). Osoblyvosti perekladu frazeolohizmiv ta idiom [Peculiarities of the translation of phraseological units and idioms]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues in the Humanities, 41*(1), 124–130. https://doi.org/10.24919/2308-4863/41-1-18 [in Ukrainian].

6. Yeromenko, S. V. (2020). Pereklad ukrainskykh frazeolohizmiv anhliiskoiu movoiu [Translation of Ukrainian phraseological units into English]. *Zapysky z romano-hermanskoi filolohii – Notes on Romance-Germanic Philology, 1*(44), 124–130. https://doi.org/10.18524/2307-4604.2020.1(44).211004 [in Ukrainian].

7. Karpenko, N. A. (2022). Do pytannia anhlo-ukrainskoho perekladu frazeolohizmiv u suchasnykh hazetnykh zaholovkakh [On the issue of English-Ukrainian translation of phraseological units in modern newspaper headlines]. *Linhvistychni doslidzhennia – Linguistic Studies, 57*, 98–105. https://doi.org/10.34142/23127546.2022.57.09 [in Ukrainian].

8. Vilchynska, T. (2020). Frazeolohichni odynytsi ukrainskoi movy z teonimnym komponentom yak marker natsionalno-movnoi kartyny svitu ukraintsiv [Phraseological units of the Ukrainian language with the theonym component as a marker of the national-linguistic picture of the world of Ukrainians]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia Filolohiia – Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series Filology, 2*(44), 84–89. https://doi.org/10.24144/2663-6840.2020.2.(44).84-89 [in Ukrainian].

9. Mel'čuk, I. (2023). *General phraseology: Theory and practice*. John Benjamins. https://doi.org/10.1075/lis.36

10. Losieva, I., Kashchyshyn, N., Malii, A., Kukushkin, V., & Makarchuk, O. (2023). Phraseological Units of the English Language in Newspaper Articles on the Topic of Culture: Structural and Semantic Aspects. *World Journal of English Language, 13*(4). https://doi.org/10.5430/wjel.v13n4p68

11. Bondarenko, A. (2021). *Linhvokulturolohiia: navchalno-metodychnyi posibnyk [Linguistics and Cultural Studies: A Teaching and Methodological Manual]*. Nizhyn: NDU im. M. Hoholia. Retrieved from https://surl.li/gseeqv [in Ukrainian].

12. Nechyporenko, B. O. (2020). Leksychni ta stylistychni trudnoshchi perekladu frazeolohizmiv u suchasnii anhliiskii movi [Lexical and stylistic difficulties in translating phraseological units in modern English]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Ser.: Filolohiia – Scientific Bulletin of the International Humanitarian University. Ser.: Philology, 46*(3), 155–159. https://doi.org/10.32841/2409-1154.2020.46-3.36 [in Ukrainian].

13. Stoika, O. (2023). Basic approaches and techniques for translating phraseological units [Basic approaches and techniques for translating phraseological units]. *Suchasni doslidzhennia z inozemnoi filolohii – Modern Studies in Foreign Philology, 2*(24), 153–164. https://doi.org/10.32782/2617-3921.2023.24.153-164 [in Ukrainian].

14. Raievska, I. V., & Kovalenko, O. V. (2023). Osoblyvosti ta sposoby peredachi pid chas perekladu frazeolohizmiv anhliiskoi movy ukrainskoiu (na materiali romanu A. Maiklidisa) [Peculiarities and methods of transmission during the translation of English phraseological units into Ukrainian (based on the novel by A. Myklidis)]. *Slobozhanskyi naukovyi visnyk. Seriia: Filolohiia – Slobozhanskyi naukovyi visnyk. Series: Philology, 4,* 36–41. https://doi.org/10.32782/philspu/2023.4.8 [in Ukrainian].

15. Zadorozhna, A. (2020). Perekladatski transformatsii yak zasib dosiahnennia ekvivalentnosti perekladu [Translation transformations as a means of achieving translation equivalence]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues in the Humanities, 27*(2), 57–63. https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/27.203522 [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
ISSN 2786-6165 (ONLINE) № 4(34)2025
Bulletin of Science and Education

УДК 811.111'25:791.43

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-693-715

Романюк Олександр Юрійович аспірант кафедри перекладознавства і контрастивної лінгвістики імені Григорія Кочура, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, https://orcid.org/0009-0006-8680-4342

ЛОКАЛІЗАЦІЯ ВІЗУАЛЬНИХ ЕЛЕМЕНТІВ У АНІМАЦІЙНИХ ФІЛЬМАХ (НА ПРИКЛАДІ ФІЛЬМІВ СТУДІЇ PIXAR)

Анотація. У статті спершу визначено термін «локалізація» та його особливості, а також обґрунтовано його застосування для опису процесу та результату аудіовізуального перекладу. Також окреслено наявні стратегії локалізації візуальних елементів аудіовізуальних текстів, які спираються на напрацювання в цій галузі таких дослідників, як К. О'Салліван, Г. Ґоттліб та Ф. Шом, та зміну в підході до відтворення цих елементів, зокрема з огляду на розвиток цифрових технологій та їхнього впливу на процес аудіовізуальної локалізації.

Дослідивши різні підходи до відтворення вербальних і невербальних дієгетичних елементів кінострічок, створених методом комп'ютерної анімації, було встановлено, що локалізація такого типу елементів потребує міждисциплінарної співпраці з художниками, режисерами та іншими творцями оригінальних версій фільмів на ранніх етапах роботи над кінострічками, і що наявні приклади цієї співпраці демонструють значні успіхи. Попри те, що в окремих випадках було розглянуто сумнівні за якістю рішення щодо локалізації, аналіз особливостей цього процесу свідчить про необхідність відходу від канонів про те, що аудіовізуальний переклад – це відтворення суто вербального звукового каналу, який відбувається на етапі постпродакшну. З'ясовано, що використання стратегії девербалізації є найпродуктивнішим при створенні однієї міжнародної версії фільму, яка буде зрозумілою максимальній кількості глядачів у всіх країнах світу. Водночас серйозніші зміни в анімації, текстурах та тривимірних моделях оригінальних сцен призводять до значних успіхів у створенні окремих локальних версій аудіовізуального твору для внутрішніх ринків різних країн, що відкриває нові перспективи як для кіностудій, так і для локалізаторів.

Ключові слова: Аудіовізуальний переклад, мультимодальність, вербальні та невербальні засоби, локалізація.

Romaniuk Oleksandr Yuriyovych Postgraduate student of the Hryhorii Kochur Department of Translation Studies and Contrastive Linguistics, Ivan Franko National University of Lviv, https://orcid.org/0009-0006-8680-4342

LOCALIZATION OF VISUAL ELEMENTS IN ANIMATED FILMS (A CASE STUDY OF PIXAR FILMS)

Abstract. The article first defines the term “localization” and its features, as well as justifies its use to describe both the process and result of audiovisual translation. The paper also outlines existing strategies for localizing visual elements of audiovisual texts, based on the works of such scholars as C. O'Sullivan, H. Gottlieb, and F. Chaume, and changes in the approach to reproducing these elements, in particular, in view of the development of digital technologies and their impact on the process of audiovisual localization.

Having studied different approaches to the reproduction of verbal and non-verbal diegetic elements of animated films, it was discovered that localization of this type of elements requires interdisciplinary cooperation with artists, directors and other creators of original versions of films at the early stages of work on such motion pictures, and that the available examples of the results of such cooperation demonstrate significant success. Despite the fact that in some cases, the analyzed localization examples were of questionable quality, the overview of the peculiarities of this process shows the need to move away from the established canon that audiovisual translation is the reproduction of solely verbal auditory channel that takes place at the post-production stage. It has been established that the use of the strategy of deverbalization is most productive when creating one international version of a film that will be understandable to the maximum number of viewers in all countries of the world. At the same time, more serious changes in the animation, textures, and three-dimensional models of the original scenes lead to significant success in creating separate local versions of an audiovisual work for the domestic markets of different countries, which opens up new prospects for both film studios and localizers.

Keywords: Audiovisual translation, multimodality, verbal and non-verbal means, localization.

Постановка проблеми. Упродовж довгого часу дослідники аудіовізуального перекладу були зосереджені на відтворенні суто звукових вербальних елементів фільмів, тобто монологів та діалогів між персонажами. Однак оскільки мультимодальність аудіовізуальних текстів є їхньою визначальною рисою, яка відрізняє фільми від, наприклад, літературних чи музичних творів, дослідження методів відтворення інформації, яка

міститься в інших каналах комунікації аудіовізуального тексту, має з часом посісти однакове за важливістю місце поруч із перекладом діалогів, щоби максимально наблизити досвід глядача цільової версії фільму до того, що відчуває глядач оригіналу.

Із розвитком технологій, зокрема комп'ютерної графіки, творці анімаційних фільмів отримали нові інструменти для локалізації мультимодальних елементів своїх історій задля полегшення їхнього сприйняття глядачами з інших країн, що розширює горизонти аудіовізуального перекладу та сприяє появі альтернативних стратегій відтворення оригінальних аудіовізуальних текстів під час процесу перекладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У перекладознавстві довкола терміна «локалізація» панує певна невизначеність трактування цього слова, адже різні дослідники розглядають цей термін по-різному.

Як зазначає Міґель Хіменес-Креспо, найпопулярніше визначення локалізації з'явилося в публікації вже неіснуючої швейцарської «Асоціації зі стандартизації локалізації та інтернаціоналізації», також відомої під акронімом LISA (англ. Localization and Internationalization Standardization Association). Згідно з нею, «у процесі локалізації ми беремо продукт і робимо його лінгвістично та культурно придатним для локалі (країни/регіону та мови), в якій його використовуватимуть та продаватимуть» [1]. У визначенні також фігурує поняття «локаль», яке з'явилося ще у 1980-их роках та включає в себе різні соціокультурні та мовні чинники, пов'язані зі сферами бізнесу, виробництва та реклами. До цих чинників належать інформація, притаманна тому чи іншому географічному регіону, включно з культурними, юридичними, етичними, технічними, репрезентативними, ідеологічними та політичними елементами. З часом LISA змінили це визначення, намагаючись представити парадигму локалізації у ширшому міжнародному та діловому контексті. У новому визначенні увагу зосереджено на чотирьох ключових компонентах процесу локалізації: лінгвістичному, культурному, фізичному та технічному.

Дослідники Маріан Кабат і Марія Кошельнікова беруть за основу модель Галверсон [5] та її інтерпретацію Міґеля Хіменес-Креспо [6], і додають до неї ще один компонент, отримавши в результаті чотири основні характеристики локалізації, які також релевантні під час сучасного процесу перекладу аудіовізуальних текстів:

1) Локалізація працює в рамках цифрових жанрів, на кшталт продуктів програмного забезпечення, операційних систем, відеоігор та застосунків для комунікації.

2) Локалізація не існує без комунікації за посередництва цифрових технологій, адже клієнт і локалізатор можуть бути розташовані у будь-якій точці світу.

3) Тексти інтерактивні та зберігаються у цифровому форматі.

4) Процес локалізації зазвичай передбачає втручання технологій (часто на рівні коду) [8].

Деякі дослідники вважають, що локалізацію варто віднести до аудіовізуального перекладу. Як пишуть Кабат і Кошельнікова, причин цьому є щонайменше дві: обидві форми перекладу мають обмежену довжину, і перекладений текст часто є мультимодальним [8].

Ґамб'є ж зазначає, що переклад фільмів також включає локалізацію, хоча сама вона не є типом аудіовізуального перекладу. Окрім цього він стверджує, що обидві форми перекладу включають в себе командну роботу та працю з більшою кількістю елементів, ніж просто текстами, а також що якість перекладів оцінюють за їхньою відповідністю, доступністю та адаптивністю [3].

Хіменес-Креспо також згадує, що дослідники АВП часто користуються такими термінами, як «локалізація фільмів» та «аудіовізуальна локалізація», у той час як інші пропонують використовувати з цією метою ще інші терміни, наприклад «транскреація» [7].

У рамках цього дослідження термін «локалізація» насамперед вживатиметься на позначення адаптації візуальних вербальних та невербальних елементів мультимодальних творів (фільмів) у їхніх іншомовних версіях, адже саме ці елементи відокремлюють кіномистецтво від літературних текстів та відповідають четвертому пункту вищенаведених характеристик у тому плані, що задля їхнього відтворення у цільових мовах часто потрібні докорінні зміни у візуальному наповненні фільму, що передбачає або відзняття нових кадрів, або додаткову роботу з комп'ютерною графікою.

Як зазначає О'Салліван, упродовж багатьох років дослідники та поціновувачі кінематографу традиційно надавали перевагу візуальним елементам фільмів на відміну від перекладознавців, яких насамперед цікавили діалоги [9].

Саме тому різні стратегії аудіовізуального перекладу базуються саме на тому, як вони пов'язані зі звуковою складовою фільмів: під час субтитрування переклад діалогів відображається на екрані у письмовій формі, а закадровий переклад і дубляж заміняють звукову доріжку оригіналу аудіотреком із голосами акторів мови перекладу. Візуальний компонент фільму ж зазвичай залишається незміненим.

Одним із основних каналів аудіовізуальних текстів згідно з класифікацією Ґоттліба є вербальний візуальний канал інформації [4]. Йдеться про будь-який текст, який міститься у фільмі та не є озвученим у звуковому каналі оригіналу – наприклад, елементи декорацій на кшталт постерів і реклам, а також рукописних чи друкованих записів або нотаток, написаних

персонажами, та будь-яких інших елементів, які доповнюють світ твору, проте ніколи не актуалізуються у звуковому каналі фільму.

Такі тексти також називають дієгетичними, запозичаючи цей термін з наратології, адже вони належать безпосередньо до світу, в якому відбуваються події твору, на відміну від недієгетичних елементів на кшталт титрів, які містять метатекстуальну інформацію про фільмотворців, або ж субтитрів, які відтворюють звуковий вербальний канал інформації оригіналу у візуальному вербальному каналі перекладу.

Специфіка перекладу дієгетичних текстів значною мірою залежить від обраного типу аудіовізуального перекладу. На перший погляд, найефективнішим у цьому плані є субтитрування. І справді, попри традиційні обмеження субтитрів у плані кількості символів у кадрі, їхньої позиції на екрані та тривалості демонстрації тієї чи іншої репліки, саме субтитри є візуальною текстовою інформацією, що найбільше відповідає природі елементів оригіналу. Це сприятиме мінімальному відволіканню глядача від подій сюжету, адже їхню увагу також буде зосереджено на прочитанні текстових елементів, як і увагу тих, хто дивитиметься фільм мовою оригіналу. Це одна з причин, чому субтитрування часто вважається стратегією перекладу, завдяки якій кінцевий продукт для глядачів конкретної країни залишається максимально наближеним до оригіналу.

Керол О'Салліван стверджує, що текстові вставки здебільшого можливо відтворити в субтитрах без жодних перепон для перекладача. Субтитрувальник сам обирає, чи є текст на екрані «семантично активним», і чи він несе достатньо значення для цільової аудиторії. Якщо це так, то його перекладають, проте у протилежному випадку дієгетичний текст вважають просто «візуальним шумом» та залишають без перекладу [9].

У другому найпоширенішому виді аудіовізуального перекладу, дубляжі, переклад таких мультимодальних елементів призводить до нових перепон на шляху як перекладача, так і реципієнта.

О'Салліван влучно висловлюється про взаємодію оригінальної візуальної складової аудіовізуального твору та перекладеного звукового каналу із дубляжем:

«Дубльовані мовці рухаються в темпі сюжету, розмовляючи цільовою мовою, проте ця історія все ще насичена дієгетичними знаками, оголошеннями та написами мовою оригіналу... Композиція та мізансцена кадру демонструє глядачам, наскільки важливою для них є інформація: часом це щось тривіальне, проте в інших випадках представлена на екрані інформація може бути ключовою для розуміння сюжету [9]».

Суть дубляжу полягає у потребі лабіальної синхронізації та стосується майже виключно перекладу усних діалогів у фільмі, тож переклад

дієгетичних текстів у тому ж звуковому каналі потребує закадрового голосу, який читатиме їх уголос для глядача. Це може призвести до «засмічення» звукового каналу інформації, який, на відміну від субтитрів, переважно сприймається глядачем як дієгетичний, адже містить репліки персонажів та звуки, які видають вони та їхнє довкілля. Однак навіть такий недієгетичний елемент, як звуковий супровід фільму, зазвичай записують із врахуванням його синергії з діалогами та візуальною композицією конкретної сцени, тож додаткова аудіо-вставка лише відволікатиме глядача від занурення у світ аудіовізуального твору. Окрім цього, важливо проаналізувати характеристики цього закадрового голосу. З одного боку потрібно підібрати якомога нейтральніший голос, інтонація якого була б суто інформативною, проте одразу ж постає питання як про стать актора озвучення, так і про тембр їхнього голосу. Також потрібно врахувати кадрову складову – чи виконує цей актор або акторка роль одного з персонажів у фільмі, адже глядач неминуче почне асоціювати голос актора дубляжу з конкретним персонажем. Попри те, що у деяких випадках закадрове прочитання дієгетичних текстів цілком логічно передати голосом конкретного персонажа (наприклад, записи, які він чи вона робить у щоденнику, можна озвучити так, щоб глядач мови перекладу сприймав це як думки персонажа), в інших випадках нейтральні тексти на кшталт вивіски чи постера на вулиці потребують використання незнайомого глядачеві голосу, щоб уникнути асоціації з уже наявними персонажами.

О'Салліван також пропонує ще одну досить радикальну стратегію, яка полягає в цілковитому вирізанні кадру з візуальним дієгетичним текстом із його подальшою компенсацією в діалогах персонажів у будь-якій іншій сцені фільму [9].

Ґоттліб наводить категоризацію змін у перекладі мультимодальних, зокрема аудіовізуальних, текстів. Саме ця класифікація використовується у практичній частині статті. Дослідник поділяє переклади на ті, що:

1. ***Зберігають свій вербальний канал*** – до цього виду належать усі міжмовні та внутрішньомовні переклади. Серед прикладів автор наводить як американський ремейк японського фільму, так і транслітерацію арабських слів латинською абеткою. У цьому виді йдеться про вербальний переклад.

2. ***Вводять нові невербальні елементи*** – прикладами цього виду можуть служити найрізноманітніші переклади – від адаптації поезії в пісні до схематичних зображень заборони паління у барах та ресторанах. У таких перекладах відбувається *девербалізація*.

3. ***Вводять нові вербальні елементи*** – наприклад, мову жестів перекладають усною мовою, або ж текст абеткою Морзе розшифровують мовою на письмі. У таких перекладах відбувається *вербалізація*.

4. ***Залишаються невербальними*** – приклади цього виду можуть бути як лінгвістичними (переклад між двома жестовими мовами), так і нелінгвістичними (малюнок скульптури). У цьому виді йдеться про невербальний переклад [4].

Ще однією особливою рисою, яка відрізняє переклад візуальних елементів кадру від традиційного дискурсу довкола суто звукового аспекту аудіовізуального перекладу, є етап, на якому може відбуватися сам переклад. Під час звичного процесу перекладу фільмів на іноземні мови студіям дубляжу чи субтитрування в інших країнах передають вже фінальну чи майже фінальну версію фільму, на основі якої створюється переклад із урахуванням всіх контекстів цілісного твору. За таких обставин згадані вище стратегії дубляжу та субтитрування для відтворення дієгетичних текстів призводять до «доповнювального» характеру такого перекладу.

У деяких випадках локалізація візуальних елементів стає органічною частиною оригінального фільму, якщо цей процес відбувається на попередніх етапах роботи над кінострічкою. Специфіка таких локалізаційних змін залежить від кількох факторів. Першим із них є вид фільму: наприклад, анімаційні фільми, в яких візуальну складову теоретично можна замінити чи скорегувати в будь-який момент, мають перевагу над традиційними фільмами, в яких процес знімання усіх сцен розплановано заздалегідь, і в результаті режисер та монтажери отримують декілька дублів (варіантів) тієї ж сцени, з якими можуть працювати. У такому випадку локалізація може стати частиною самого процесу знімання, особливо у сценах, де присутній дієгетичний текст, але відсутні самі актори. Тоді команда реквізиту може підготувати кілька різних версій цього тексту – наприклад, перекласти шпальти газети кількома іншими мовами та відзняти декілька однакових за композицією сцен, кожна з яких використовуватиметься у тій чи іншій закордонній версії фільму.

Зі стрімким розвитком комп'ютерної графіки межа між анімаційними та традиційними фільмами стає дедалі розмитішою, адже декорації, персонажі та навіть їхні голоси, створені на комп'ютері, вже не здивують жодного сучасного глядача. Завдяки цим технологіям команда дизайнерів може відкласти локалізацію до етапу постпродакшну, втіливши ці елементи в реальність водночас із роботою над іншими спецефектами.

Другий чинник, від якого залежить ступінь відтворення дієгетичних текстових елементів фільму, має фінансовий характер. Саме рентабельність створення міжнародних версій фільму часто диктує умови, тож якщо носіїв потенційної мови перекладу буде недостатньо для того, щоби виправдати витрату додаткових ресурсів на локалізацію елементів стрічки для цієї

країни, то фільм ніхто не адаптовуватиме. Попри те, що час від часу кінострічки стають популярними серед зовсім несподіваного пласту аудиторії, переважно цілком реально зібрати інформацію про вподобання конкретних культур і вікових категорій та їхню зацікавленість у певних жанрах, темах і стилях аудіовізуальних творів. Тоді на основі цих статистичних даних керівники компаній-дистриб'юторів і приймають рішення щодо затвердження чи відмови від різних версій того чи іншого фільму.

Шом звертає увагу на те, що вибір між глобалізацією та локалізацією (тут дослідник вживає ці терміни на позначення стратегій очуження і одомашнення) в перекладацькій діяльності тепер залежить не лише від телеканалів і дистриб'юторів, як це було в минулому, але й багато в чому слідує примхам аудиторії, яка вперто наголошує на своїх правах на вибір вмісту для перегляду та заявляє про власні смаки. З одного боку, завдяки цифровізації ми маємо більше вибору. З іншого ж, ми також розраховуємо на ініціативну аудиторію, яка тепер здатна взаємодіяти з аудіовізуальними текстами без посередництва телеканалів і дистриб'юторських компаній [2].

У сферах фільмознавства та перекладознавства також набуває популярності термін «транскреація». Як зазначає Бернал-Меріно, у транскреації переклад значною мірою поєднується із творчістю, спрямованою на адаптацію культурного контексту. Хоча творчість завжди була невід'ємною частиною роботи перекладача, особливо в аудіовізуальних і літературних текстах, останнім часом транскреацію використовують для кардинальної адаптації матеріалів для представників інших культур [1].

Транскреація виходить за межі звичайного міжмовного перекладу, адже включає інтерсеміотичний переклад (адаптацію семіотичних кодів). Аудіовізуальні тексти є складними семіотичними конструкціями, що поєднують вербальні та невербальні елементи. Завдання перекладача – розплутати ці коди та забезпечити гармонійне поєднання всіх компонентів тексту, щоб зберегти або адаптувати його значення для нової аудиторії. Таким чином, транскреація (або ж локалізація) не лише перекладає текст, а й глибоко переробляє його з урахуванням культурних, семантичних і символічних особливостей.

Анімаційні фільми відрізняються з точки зору робочого процесу, оскільки вони повністю створені за допомогою комп'ютерної графіки, що полегшує внесення змін і коригувань.

Процес роботи над локалізацією анімаційних фільмів значно відрізняється від того, як відбувається адаптація вищенаведених прикладів зі звичайних кінострічок. У 2015 році Лора Маєр, поточна артдиректорка анімаційної студії Disney Pixar, дала інтерв'ю в рамках подкасту *«Pixar*

Post», в якому розповіла про тонкощі роботи над створенням різних міжнародних версій мультфільмів студії [10].

Під час інтерв'ю Маєр розповідає, що команда міжнародного продакшну, частиною якої вона була на той момент, спершу завжди працювала під час етапу постпродакшну – етапу кіновиробництва, коли весь матеріал фільму готовий, і коли відбуваються фінальні етапи процесу фільмотворення, на кшталт монтажу, звукового дизайну, спецефектів та зведення усіх цих елементів в одне ціле, або ж навіть після завершення роботи над оригінальною (американською) версією фільмів, але до їхньої прем'єри в інших країнах, адже раніше пауза перед виходом фільму в міжнародний прокат могла тривати декілька місяців. Зараз же прем'єра фільмів відбувається майже одночасно в різних куточках світу, а часом глядачі окремих країн навіть мають змогу переглянути анімаційний фільм ще до його виходу в прокат у США.

За словами Маєр, процес локалізації починається з того, що вони переглядають стрічку разом із фільмотворцями та намагаються виокремити важливі для сюжету елементи в кадрі, на кшталт газет, книг тощо. Після цього менеджер надсилає запит на переклад цих елементів відповідним студіям у різних країнах, які офіційно працюють над перекладом фільму (зазвичай фільм студії Pixar перекладають на 12-14 мов). Отримавши переклади, Маєр та її команда перемальовують відповідні елементи різними мовами.

«Якщо команда продакшну малювала об'єкт фарбами, я теж малюю фарбами. Якщо вони робили напис пастелями, то я також напишу це пастелями. Наша мета – максимально відтворити атмосферу та вигляд цих же елементів із оригінального фільму, щоб якщо ви сидітимете та дивитиметеся наш анімаційний фільм у Японії, ви почуватиметеся, немов цей фільм було створено для вас [10]».

У команді Маєр, яка працює над міжнародними версіями фільмів, усього 8 людей: три технічні директори, два редактори, один художник, менеджер і координатор. Коли оригінальний малюнок потрапляє до Лори, яка працює художницею, вона одразу ж береться до роботи.

«...я [перемальовую все] все від руки, і мені часто доводиться копіювати чужий почерк. Мені досить добре вдається відтворювати почерк Креґа Фостера (прим. – графічного дизайнера Pixar), бо я робила це вже багато разів [10]».

Після цього менеджер і координатор надсилають готові малюнки представникам різних територій, і вони їх затверджують, надсилають назад команді. Тоді Маєр надсилає малюнки технічним директорам, які працюють над тим, щоб ці малюнки було додано до числа «декорацій»

фільму – за потреби із них роблять тривимірні об'єкти та додають до тієї чи іншої сцени. На цьому етапі команда Лори знову переглядає вже локалізовані версії сцени та вирішує, чи все має задовільний вигляд. Останнім же кроком стає те, що монтажер додає ці локалізовані сцени до самого мультфільму.

Маєр зазначає, що команду з локалізації залучають на відносно пізніх етапах виробництва також через те, що в процесі роботи над фільмом художники створюють чимало малюнків та творчих елементів, які з тих чи інших причин не доходять до фінальної версії анімаційного фільму. Саме тому з точки зору ефективності логічніше зачекати, допоки фільм не набуде більш-менш фінальних обрисів у плані композиції та наповнення кадрів.

Робота команди локалізації стосується і створення трейлерів – саме вони працюють над різними міжнародними версіями трейлерів до мультфільмів студії.

«*Ми часто робимо окремі версії міжнародних трейлерів. Наприклад, Німеччина мала дуже конкретні ідеї щодо того, яким вони хотіли бачити трейлер до "Тачок 2" [10]*».

Цікавою особливістю є також те, що, наприклад, створенням міжнародних постерів займається зовсім інший відділ, а саме міжнародний відділ маркетингу Disney, у той час як команда Лори працює безпосередньо над змінами до вмісту самого фільму [10].

Метою статті є оглянути наявні стратегії локалізації візуальних елементів у анімаційних фільмах, проаналізувати їхнє застосування та розкрити особливості й потенційні недоліки цього підходу до відтворення мультимодальних елементів у цільовому аудіовізуальному тексті.

Виклад основного матеріалу. Об'єктом дослідження є 4 анімаційні фільми студії «Pixar» – саме цю студію було вибрано завдяки їхньому детальному підходу до локалізації, описаному в попередньому розділі. У безпосередньому аналізі прикладів використано такі методи дослідження, як *контрастивний аналіз* для оцінки відмінностей у локалізації вербальних та невербальних елементів у міжнародних версіях фільмів, *дескриптивний аналіз* для опису способів перекладу мультимодальних компонентів та їхньої функціональної ролі у сприйнятті фільму, а також *функційний метод* для з'ясування прагматичного функціонування мультимодальних елементів у англомовному аудіовізуальному творі, які є засобами комунікації фільмотворців із глядачами. Для опису змін, яких зазнають вербальні та невербальні компоненти мультимодальних елементів, використано класифікацію Генріка Ґоттліба.

Приклад 1 – «Історія іграшок 2» (1999 р.)



Рис.1. *Кадр із анімаційного фільму «Історія іграшок 2» (1999 р.) Версія для США*



Рис.2. *Кадр із анімаційного фільму «Історія іграшок 2» (1999 р.) Міжнародна версія*

В одній зі сцен оригінальної версії американського анімаційного фільму *«Історія іграшок 2»* (1999 р.) студії Pixar персонаж на ім'я Базз Лайтер виголошує промову про необхідність порятунку свого найкращого друга з небезпечної ситуації. Під час цього на його фоні з'являється прапор США, що розвівається на вітрі, та лунає американський гімн. Оскільки цей анімаційний фільм першочергово націлений на дитячу аудиторію, суть такого оформлення сцени найімовірніше полягає в прищепленні дітям патріотичних цінностей та асоціацій між патріотизмом до США та добрими

справами на кшталт порятунку тих, хто цього потребує, хоча дорослі одразу ж помітять і гумористичний гіперболізований тон раптової появи державних символів США.

Оскільки використання стратегії одомашнення та заміна символів США на символи окремих країн у локалізованих версіях було б а) недоречним, адже не мало б сенсу в контексті подій сцени; та б) затратним у фінансовому плані, особливо враховуючи, що цей анімаційний фільм було випущено у 1999 р., коли комп'ютерна графіка лише набирала обертів, у міжнародній версії фільму персонаж стоїть перед глобусом, що обертається довкола своєї осі, а гімн США замінено на оригінальну композицію під назвою «The One World Anthem» («Гімн одного світу»). У цьому випадку невербальний візуальний елемент локалізовано з допомогою іншого невербального візуального елемента, тож переклад залишається невербальним, хоча сам невербальний знак змінено.

Таким чином, хоч метафора «подбати про ближнього – риса справжнього американця» й поступилася конотації «ми мусимо врятувати друга, адже всі ми жителі однієї планети і мусимо дбати один про одного», основна ідея сцени залишилася незмінною. Водночас фільмотворці спромоглися замінити потенційно незрозумілі міжнародній аудиторії символи США на простіші для сприйняття універсальні поняття.

Приклад 2 – «Вперед і вгору» (2009 р.)

Напрочуд важливою деталлю, яку варто брати до уваги під час прийняття рішень щодо локалізації, є вік цільової аудиторії глядачів. Більшість із них досить юні, тож не всі вміють читати, і що головніше – не кожен розуміє іноземну мову (у цьому випадку англійську) або може нею розмовляти хоча б на мінімальному рівні. Саме тому часто оригінальний текст доводиться адаптувати не лише в діалогах, але й безпосередньо у візуальних елементах кадру, в яких трапляється важлива для глядача текстова інформація.

Яскравим прикладом вдалого підходу до розв'язання цієї проблеми є сцена з мультфільму *«Вперед і вгору»* 2009 р. студії Pixar. На початку фільму головні персонажі збирають кошти на здійснення своєї мрії – переїхати жити до місця під назвою «Paradise Falls» («Райський водоспад»). Цей приклад демонструє одну з ключових унікальних особливостей локалізації саме в площині невербального візуального каналу інформації. На відміну від субтитрування (вербальний візуальний канал), локалізація елементів реквізиту сцени не обмежує переклад текстових елементів лише системами символів інших мов, і таким чином відкриває перед локалізаторами набагато ширші можливості.

У цій конкретній сцені міжнародна версія фільму містить малюнок водоспаду замість напису з його назвою. Такий підхід вирішує дві проблеми

водночас: по-перше, активує розуміння сцени неносіями англійської мови, а по-друге, нівелює потребу локалізації саме цього візуального елементу через субтитри або закадрове озвучення, цим самим звільняючи умовний простір для потенційного перекладу інших (здебільшого звукових) елементів. Таким чином стратегія девербалізації дозволяє значно спростити сприйняття сцени іншомовними глядачами.



***Рис.3**. Кадр із анімаційного фільму «Вперед і вгору» (2009 р.) Версія для США*

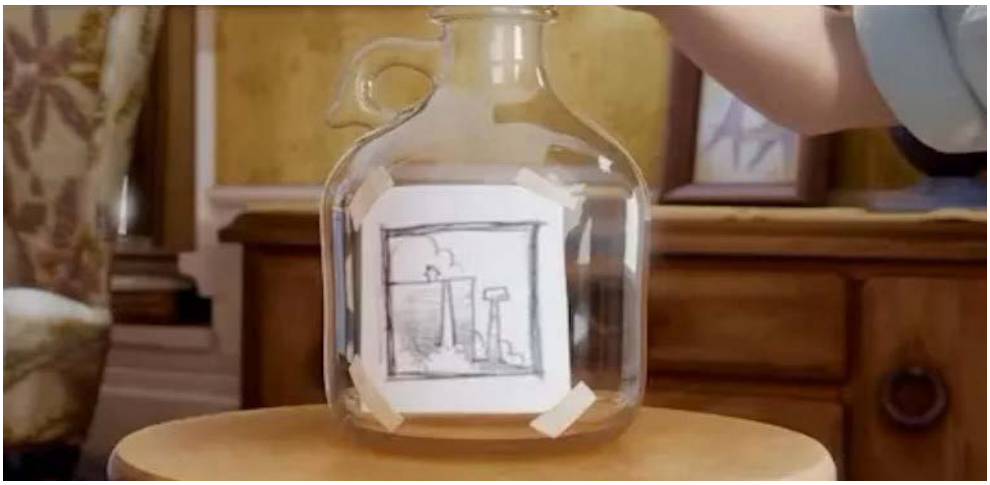


***Рис.4**. Кадр із анімаційного фільму «Вперед і вгору» (2009 р.) Міжнародна версія*

Приклад 3 – «Думками навиворіт» (2015 р.)

Приклад локалізації сцени з анімаційного фільму *«Думки навиворіт»* (2015 р.) студії Піхаr ілюструє заміну невербального візуального елементу відповідником такого ж типу та водночас містить важливий культурний підтекст.

У кадрі, який зображає дитинство Райлі, головної героїні фільму, дівчинка відмовляється їсти овочі попри те, що батько переконує її в їхній користі. Саме ця сцена слугує представленням однієї з емоцій, яка живе в голові головної героїні – Огиди. Зображення ненависті дітей до овочів уже давно набуло статусу кліше в кінокультурі – в американських фільмах головним «ворогом» дітей найчастіше зображають шпинат і броколі, яку також можна побачити в кадрі з цієї стрічки. Попри те, що події мультфільму відбуваються у США, міжнародні глядачі, особливо малого віку, які ще не мають знань про кліше та звичні для американської культури кулінарні вподобання, можуть мати проблеми з розумінням того, чому Райлі так не подобається саме ця страва.



***Рис.5**. Кадр із анімаційного фільму «Думками навиворіт» (2015 р.) Версія для Японії*



***Рис.6**. Кадр із анімаційного фільму «Думками навиворіт» (2015 р.) Міжнародна версія*

У цьому випадку саме японська версія фільму зазнала локалізаційних змін. У японській поп-культурі для зображення кліше про ненависть дітей до овочів переважно використовують болгарський перець або моркву – саме зелений болгарський перець використано замість броколі у цій сцені. Оскільки сюжет фільму розвивається навколо різних емоцій у голові Райлі та їхньої репрезентації у життєвих подіях головної героїні, творцям фільму було напрочуд важливо викликати потрібний ефект у якомога більшої кількості міжнародних глядачів. Тому ця зміна дозволяє зберегти прагматичний ефект оригіналу на японську аудиторію.

Варто також зазначити, що для локалізації цієї сцени потрібно було створювати нові тривимірні моделі овочів (болгарські перці замість броколі). Імовірно, саме це стало перешкодою появи локалізованих варіантів для культур інших країн, окрім Японії, адже в попередньому прикладі локалізація стосувалася лише текстур окремих моделей – такі зміни дешевші та менш затратні в часовому плані, адже тоді художники працюють у двовимірному просторі.

Приклад 4 – «Думками навиворіт» (2015 р.)



***Рис.7**. Кадр із англомовної версії анімаційного фільму «Думками навиворіт» (2015 р.)*



***Рис.8**. Кадр із івритомовної версії анімаційного фільму «Думками навиворіт» (2015 р.)*

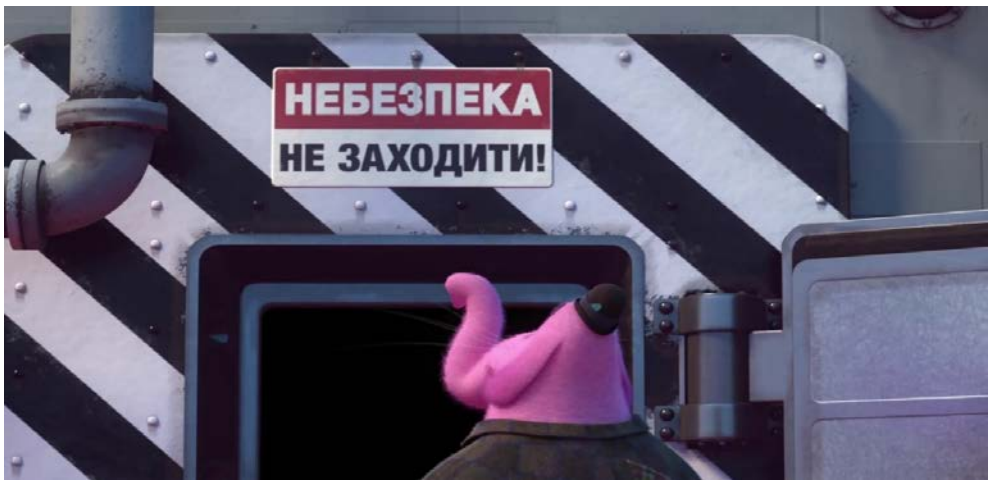


***Рис.9**. Кадр із україномовної версії анімаційного фільму «Думками навиворіт» (2015 р.)*

Ще один випадок із фільму *«Думками навиворіт»* (2015 р.) демонструє, що локалізація візуальних елементів може мати потенційний вплив на сприйняття сцени глядачами за наявності взаємодії персонажів із такими елементами.

У вибраній сцені персонаж на ім'я Бінґо-Бонґо читає вголос слова на табличці над дверима, на якій написано «DANGER. KEEP OUT!» («НЕБЕЗПЕКА. НЕ ЗАХОДИТИ!»). Він промовляє кожне слово по складах, вказуючи на кожен склад своїм хоботом. Під час перекладу цього компоненту з англійської на, наприклад, українську мову, достатньо замінити напис на табличці, що і зробила команда з локалізації, однак при відтворенні вербального компоненту знаку в мовах на кшталт івриту, які потрібно читати зліва направо, рухи хобота персонажа були б нелогічними

та призвели б до руйнування когерентності різних аспектів сцени. Саме тому під час процесу локалізації на іврит фільмотворці не лише відтворили текстовий елемент знаку, а й створили нову анімацію для персонажа, яка відповідає системі прочитання мови перекладу. Попри те, що невербальний візуальний елемент було відтворено за допомогою іншого невербального візуального знака, цільова версія фільму також потребувала значних змін у тривимірній моделі, що призвело до додаткових зусиль не лише команди локалізації, а й аніматорів фільму.

Починаючи з проєкту *«Думками навиворіт»* у 2015 році до переліку міжнародних версій анімаційних фільмів студії Pixar також додали версії для українського ринку, що стало справді важливим кроком для розвитку аудіовізуального перекладу українською мовою.

Приклад 5 – «Думками навиворіт» (2015 р.)

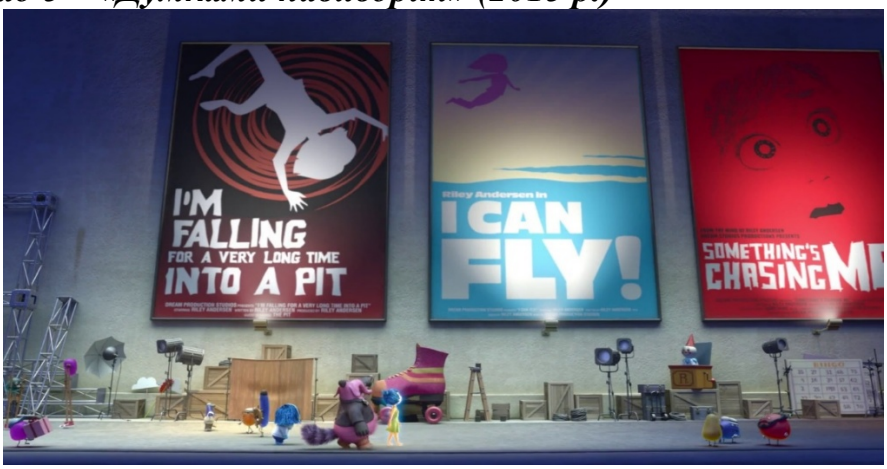


Рис.10. *Кадр із анімаційного фільму «Думками навиворіт» (2015 р.) Версія для США*



Рис.11. *Кадр із анімаційного фільму «Думками навиворіт» (2015 р.) Версія для України*

У цій сцені персонажі перебувають у свідомості Райлі, однієї з головних героїв фільму, а саме – на «кіностудії», де істоти «знімають» сни дівчинки. На зображеному кадрі одразу видно, що переважну більшість простору на екрані займають постери із назвами типових для багатьох людей снів, стилізованих під постери фільмів.

В українській версії всі назви відтворено з урахуванням особливостей стилю шрифтів та композиції кожного оригінального постера, однак той факт, що українські слова часто довші, ніж англійські, все ж змушує локалізаторів вдаватися до змін.

Наприклад, на крайньому лівому постері в оригінальній фразі *«something's chasing me»* слово *«me»* було відокремлено та розміщено зліва від решти назви. В українському перекладі назву натомість розташували у два рядки, виділивши частину «*за мною*» більшим шрифтом, щоби відтворити присутній в оригіналі акцент. На центральному постері розбіжність у довжині слів призвела до того, що текст став візуально «худішим» та дещо змінився у стилі. Попри це, як оригінальний, так і цільовий варіанти пасують решті композиції постера та не порушують візуальної гармонії сцени.

Лівий постер став найскладнішим у плані створення української версії через оригінальну композицію тексту, яка нагадувала «сходи»: кожен наступний рядок був довшим за попередній, проте додатковою перешкодою стала частина *«for a very long time»*, розмір якої зменшили, найімовірніше, з метою підкреслення додаткового її характеру та створення легкого елементу комічності. Однак через невідповідність довжини слів між англійським оригіналом та українським перекладом локалізаторам довелося пожертвувати цим акцентом заради того, щоб спробувати якомога краще зберегти «сходинкову» композицію – зрештою відокремленою меншим шрифтом залишилася лише фраза *«дуже-дуже»*.

Під час відтворення цих вербальних візуальних елементів було напрочуд важливо врахувати їхні стилістичні особливості та прагматичну функцію, яку вони виконують у сприйнятті фільму глядачами.

Приклад 6 – «Тачки 3» (2017 р.)



Рис.12. *Кадр із анімаційного фільму «Тачки 3» (2017 р.) Версія для США*



Рис.13. *Кадр із анімаційного фільму «Тачки 3» (2017 р.) Версія для України*

В анімаційному фільмі *«Тачки 3» (2017 р.)* чимало сцен також було локалізовано українською мовою. На кадрі вище можна помітити, як локалізація дієгетичних візуальних елементів фільму може позитивно сприяти «зануренню» глядача в атмосферу фільму – завдяки тому, що написи на вивісці українською є безпосередньою частиною текстури тривимірної моделі та мають старий і занедбаний через плин часу вигляд, вивіска сприймається, як органічна частина світу кінострічки.

Важливою деталлю саме цього прикладу є локалізація лише ключового елементу в кадрі, а саме вивіски по центру. Оскільки жовта вивіска не є важливою для сюжету та слугує суто додатковим елементом мізансцени, який завжди відходитиме на задній план, написи на ній залишили неперекладеними. З одного боку, це знову ж дозволяє студії

заощадити витрачені на локалізацію кошти, однак з іншого створює невідповідність між вербальними візуальними елементами. Глядачів різного віку можуть непокоїти питання на кшталт «чому деякі написи українською, а інші – англійською?» або ж «якою таки мовою спілкуються персонажі цього світу?»

Можливо, у цьому випадку також доречною була б стратегія девербалізації необов'язкових для сюжету вербальних елементів, проте це, знову ж, вимагало б додаткових зусиль художників і аніматорів та, як наслідок, фінансових затрат на локалізацію.

Приклад 7 – «Тачки 3» (2017 р.)

Схожу проблему можна простежити і в наступній сцені. Головний герой фільму, автомобіль на ім'я Блискавка Макквін, споглядає стіну з вивісками із різноманітних газет про його колишнього наставника із першої частини кінотрилогії, Дока Гадсона.

В українській локалізації було відтворено лише декілька ключових вивісок, у той час як решта залишилася оригінальною англійською мовою. У цій сцені вибір того, які саме елементи локалізувати, а які залишити в оригіналі, є менш інтуїтивно зрозумілим, ніж у попередньому прикладі. Можливо, команда з локалізації прийняла рішення відтворити лише ті заголовки, які знаходяться найближче до головного персонажа та займають центральну частину кадру, однак великий обсяг вербальних візуальних елементів робить цю сцену досить складною для сприйняття.

Вербальні елементи газет перекладені вибірково, що також теоретично можна приписати обмеженням виділених на локалізації бюджетів, однак потенційна стратегія девербалізації решти заголовків допомогла б глядачам зосередити увагу на справді важливих для сюжету елементах.



***Рис.14**. Кадр із анімаційного фільму «Тачки 3» (2017 р.)*
Версія для США



***Рис.15**. Кадр із анімаційного фільму «Тачки 3» (2017 р.)*
Версія для України

Висновки. Для позначення адаптації візуальних вербальних та невербальних елементів аудіовізуальних творів у їхніх іншомовних версіях у цьому дослідженні вживається термін «локалізація», адже саме ці елементи відповідають кільком характеристикам терміну, запропонованим Міґелем Хіменесом-Креспо, зокрема того, що локалізація працює в рамках цифрових жанрів, не існує без комунікації за посередництва технологій (через частою необхідністю комунікації з незалежними командами перекладу фільмів із окремих країн), і процес локалізації часто передбачає втручання технологій (що найбільше проявляється у використанні комп'ютерної графіки під час локалізації елементів анімаційних фільмів).

Проаналізувавши стратегії локалізації дієгетичних вербальних та невербальних візуальних елементів в анімаційних фільмах, було з'ясовано, що для створення міжнародних версій таких кінострічок потрібна злагоджена робота художників оригінального фільму та налагоджена комунікація з командами перекладачів у різних регіонах земної кулі.

Однією зі стратегій, якою послуговуються локалізатори, є девербалізація вербальних елементів, під час якої в кінцевій версії замість тексту використовують зображення чи інший «універсальний знак» адже саме це уможливлює створення однієї міжнародної версії відеоряду, що спрощує розуміння дієгетичних елементів глядачами, які не володіють англійською мовою.

Окрім цього, завдяки можливості змінювати дієгетичні деталі кінострічки на етапі постпродакшну у досить радикальний спосіб (не лише редагувати окремі текстури і написи, а й створювати цілі нові моделі й анімовані сцени), окремі приклади демонструють, як попри фактичну відсутність змін у семіотичній структурі аудіовізуального тексту (наприк-

лад, коли один невербальний елемент відтворювали з допомогою іншого невербального елементу), повна заміна окремих персонажів і сцен задля їхньої адаптації під цільову культуру відкриває нові перспективи для локалізації анімаційних фільмів і створює приклад для наслідування для інших кіностудій, якби вони також взяли за мету більше пристосувати свої фільми під культуру цільових глядачів із країн недомашнього прокату.

Література

1. Bernal-Merino, M. Á. (2014). *Translation and Localisation in Video Games* (0 ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315752334

2. Chaume, F. (2016). Audiovisual translation trends: Growing diversity, choice, and enhanced localization. In *Media Across Borders* (pp. 68–84). Routledge.

3. Gambier, Y. (2013). The position of audiovisual translation studies. In *The Routledge Handbook of Translation Studies* (pp. 45–59). Routledge.

4. Gottlieb, H. (2005). Multidimensional Translation: Semantics turned Semiotics. *Conference Proceedings*.

5. Halverson, S. L. (1999). Conceptual work and the" translation" concept. *Target. International Journal of Translation Studies*, *11*(1), 1–31.

6. Jiménez-Crespo, M. A. (2020). Localization. In *The Routledge Handbook of Translation and Globalization* (pp. 375–390). Taylor and Francis Inc. https://www.researchwithrutgers.com/en/publications/localization

7. Jiménez-Crespo, M. A. (2024). *Localization in Translation* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003340904

8. Kabát, M., & Koscelníková, M. (2022). Localization and Its Place in Translation Studies. *L10N Journal*, *1*(1), Article 1.

9. O'Sullivan, C. (2013). Images translating images: Dubbing text on screen. *L'Écran Traduit*, *2*, 123–142.

10. *Our Interview with Localization Artist, Laura Meyer & More* (No. 034). (n.d.). [Broadcast]. Retrieved September 11, 2024, from https://open.spotify.com/show/6gbvOx0urmRf0SUNpXSS5j

References:

1. Bernal-Merino, M. Á. (2014). *Translation and Localisation in Video Games* (0 ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315752334

2. Chaume, F. (2016). Audiovisual translation trends: Growing diversity, choice, and enhanced localization. In *Media Across Borders* (pp. 68–84). Routledge.

3. Gambier, Y. (2013). The position of audiovisual translation studies. In *The Routledge Handbook of Translation Studies* (pp. 45–59). Routledge.

4. Gottlieb, H. (2005). Multidimensional Translation: Semantics turned Semiotics. *Conference Proceedings*.

5. Halverson, S. L. (1999). Conceptual work and the" translation" concept. *Target. International Journal of Translation Studies*, *11*(1), 1–31.

6. Jiménez-Crespo, M. A. (2020). Localization. In *The Routledge Handbook of Translation and Globalization* (pp. 375–390). Taylor and Francis Inc. https://www.researchwithrutgers.com/en/publications/localization

7. Jiménez-Crespo, M. A. (2024). *Localization in Translation* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003340904

8. Kabát, M., & Koscelníková, M. (2022). Localization and Its Place in Translation Studies. *L10N Journal*, *1*(1), Article 1.

9. O'Sullivan, C. (2013). Images translating images: Dubbing text on screen. *L'Écran Traduit*, *2*, 123–142.

10. *Our Interview with Localization Artist, Laura Meyer & More* (No. 034). (n.d.). [Broadcast]. Retrieved September 11, 2024, from https://open.spotify.com/show/6gbvOx0urmRf0SUNpXSS5j

Фільмографія

1. Docter, P., & Carmen, R. D. (Directors). (2015, June 19). *Inside Out* [Animation, Adventure, Comedy]. Pixar Animation Studios, Walt Disney Pictures.

2. Docter, P., & Peterson, B. (Directors). (2009, July 23). *Up* [Animation, Adventure, Comedy]. Pixar Animation Studios, Walt Disney Pictures.

3. Fee, B. (Director). (2017, June 16). *Cars 3* [Animation, Adventure, Comedy]. Pixar Animation Studios, Walt Disney Pictures.

4. Lasseter, J., Brannon, A., & Unkrich, L. (Directors). (1999, November 24). *Toy Story 2* [Animation, Adventure, Comedy]. Walt Disney Pictures, Pixar Animation Studios.

УДК 81'27:070(44:477)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-716-730

Самойленко Дарина Романівна бакалавр філологічних наук, студентка 2 курсу ОР «Магістр», ОП «Франкофонні студії та переклад, англійська мова», Навчально-науковий інститут філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, тел: (097) 007-99-08, https://orcid.org/0009-0007-0939-8210

СОЦІОЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВІДОБРАЖЕННЯ ПОДІЙ В УКРАЇНІ В ПЕРІОД З 2022 ПО 2024 РІК У ФРАНЦУЗЬКИХ МЕДІА

Анотація. У статті розглянуто соціолінгвістичні особливості відображення подій в Україні (2022–2024) у французьких медіа. Дослідження спрямоване на аналіз мовних стратегій та лексичних засобів, які використовуються у французькому медіадискурсі для формування уявлень про Україну та конфлікт із Росією. Особливу увагу приділено політичному та культурному контексту, що впливає на формування дискурсу, а також на соціальні стереотипи, які супроводжують висвітлення подій. Французькі медіа демонструють широкий спектр підходів: від емоційного наративу до спроб зберігати нейтральність через дипломатичну мову. У дослідженні виокремлено три основні аспекти: 1) політичні та соціокультурні фактори, які визначають медійне представлення України; 2) лексико-стилістичні особливості текстів французьких медіа; 3) роль метафор та емоційно забарвленої лексики у формуванні уявлень про конфлікт.

Проаналізовано основні термінологічні та стилістичні інструменти, які використовуються у французьких виданнях для підкреслення важливості українського питання. Показано, що французькі ЗМІ використовують метафори «боротьби за свободу» та «західного єднання» для посилення емоційного ефекту, а також політичні маркери, які формують позитивний імідж України як частини європейської спільноти. У статті також акцентовано увагу на тому, як культурні стереотипи та історичний контекст впливають на мовну картину подачі матеріалів.

Окремо досліджено проблему використання нейтральної та дипломатичної мови в умовах конфлікту, що демонструє спроби частини медіа зберігати баланс між об'єктивністю та підтримкою європейських цінностей. Встановлено, що французькі медіа слугують не лише каналом передачі інформації, але й важливим інструментом формування громадської думки

щодо війни в Україні. Отримані результати мають значення для розуміння того, як медіа впливають на соціальну реальність та міжнародні відносини, а також для подальшого дослідження впливу медіадискурсу на формування образу України у світовій політиці.

Ключові слова: Україна, Франція французькі медіа, соціолінгвістика, медіадискурс, війна, мовні стратегії, лексика, політичний контекст, культурні стереотипи, міжнародні відносини.

Samoilenko Daryna Romanivna Bachelor of Philology, 2nd year student of the Master's program, Major in French Studies and Translation, English Language, Educational and Scientific Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, tel.: (097) 007-99-08, https://orcid.org/0009-0007-0939-8210

SOCIOLINGUISTIC FEATURES OF THE REFLECTION OF EVENTS IN UKRAINE (2022–2024) IN FRENCH MEDIA

Abstract. The article examines the sociolinguistic features of the reflection of events in Ukraine (2022–2024) in the French media. The study is aimed at analyzing the language strategies and lexical means used in the French media discourse to form ideas about Ukraine and the conflict with Russia. Particular attention is paid to the political and cultural context that influences the formation of the discourse, as well as the social stereotypes that accompany the coverage of events. French media demonstrate a wide range of approaches: from emotional narrative to attempts to maintain neutrality through diplomatic language. The study identifies three main aspects: 1) political and socio-cultural factors that determine the media representation of Ukraine; 2) lexical and stylistic features of French media texts; 3) the role of metaphors and emotionally colored vocabulary in shaping perceptions of the conflict.

The main terminological and stylistic tools used in French publications to emphasize the importance of the Ukrainian issue are analyzed. It is shown that French media use metaphors of “struggle for freedom” and “Western unity” to enhance the emotional effect, as well as political markers that form a positive image of Ukraine as part of the European community. The article also focuses on how cultural stereotypes and historical context influence the linguistic picture of the presentation of materials.

The problem of using neutral and diplomatic language in conflict situations is separately investigated, which demonstrates the attempts of some media to maintain a balance between objectivity and support for European values. It is established that French media serve not only as a channel for transmitting

information, but also as an important tool for forming public opinion regarding the war in Ukraine. The results obtained are important for understanding how the media influence social reality and international relations, as well as for further research into the influence of media discourse on the formation of the image of Ukraine in world politics.

Keywords: Ukraine, France, French media, sociolinguistics, media discourse, war, language strategies, vocabulary, political context, cultural stereotypes, international relations.

Постановка проблеми. Сучасна соціолінгвістика зосереджується на вивченні мовної репрезентації соціальних, політичних і культурних подій у медіапросторі, оскільки мова відіграє ключову роль у формуванні громадської думки та конструюванні реальності. Події в Україні, починаючи з 2022 року, включно з повномасштабним вторгненням Росії, стали об'єктом широкого висвітлення у світових медіа. У цьому контексті французькі медіа, як одна з провідних європейських платформ, відіграють значну роль у формуванні міжнародного сприйняття українського конфлікту та його соціокультурних наслідків.

Проблема полягає в тому, що відображення подій в Україні у французьких медіа піддається впливу низки факторів, таких як мовна політика, ідеологічні наративи, культурні стереотипи та специфіка роботи журналістів. Як саме французькі медіа інтерпретують події, пов'язані з Україною, і якими соціолінгвістичними засобами створюється це представлення, залишається недостатньо вивченим. У межах дослідження особливий акцент зроблено на вивченні того, як вибір мовних засобів — зокрема термінів на кшталт «війна» чи «агресія», метафор на зразок «боротьба за свободу», а також використання активних чи пасивних граматичних конструкцій — впливає на сприйняття подій у Франції. Такий аналіз дає змогу простежити, яким чином мовні особливості французького медіадискурсу формують певні соціально-політичні наративи, що безпосередньо узгоджується із загальною дослідницькою метою.

Ця проблема стає ще більш актуальною в умовах інформаційної війни, де мова використовується як інструмент впливу та маніпуляцій. Французькі медіа є джерелом інформації для широкої аудиторії в Європі, тому їхній підхід до висвітлення подій в Україні безпосередньо впливає на формування громадської думки, політичні рішення та підтримку України на міжнародній арені.

Відсутність комплексного аналізу соціолінгвістичних особливостей французького медіадискурсу щодо України зумовлює потребу в цьому дослідженні. Вивчення мовних практик і наративів дозволить виявити, як

формується образ України у французьких медіа, які ключові теми акцентуються, і які соціолінгвістичні особливості визначають цей процес. Це також допоможе зрозуміти, чи сприяє медіадискурс позитивному сприйняттю України чи, навпаки, закріплює певні стереотипи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Огляд наукової літератури з теми соціолінгвістичного представлення війни в Україні у французьких медіа свідчить про зростаючий інтерес до проблеми мовної репрезентації конфлікту в міжнародному інформаційному просторі. Серед актуальних підходів переважає критичний дискурс-аналіз, який дозволяє вивчати мову не лише як інструмент комунікації, а як механізм формування ідеологічних фреймів та суспільної мобілізації. Цей підхід дедалі частіше доповнюється мультимодальним та рецептивним аналізом, що розширює аналітичне поле завдяки залученню візуально-вербальних та інтерпретаційних аспектів.

Зокрема, Й. Саліоглу та Ч. Каратепе здійснили масштабне корпусне дослідження онлайн-новин, виявивши, що дискурс провідних європейських ЗМІ переважно проукраїнський і базується на лексичних опозиціях, які формують образ України як жертви, а Росії — як загрози [17]. Людмила Савєнкова зосереджується на аналізі динаміки медійної риторики у Франції, Німеччині та Польщі протягом 2022–2023 років, відзначаючи перехід від риторики шоку до прагматичнішого тонального зміщення [18]. М. Навальна, А. Зленко та Ю. Калужинська виокремлюють риторичні моделі в українському медіадискурсі, акцентуючи на співвідношенні емоційно забарвленої, інформаційно нейтральної та аналітичної лексики залежно від жанру [14]. Анастасія Матвієнко вивчає, як французькі медіа конструюють образ України за допомогою синтезу мовних і візуальних кодів, що створює єдине наративне поле [13].

Попри цінність зазначених досліджень, значна частина з них має або загальноєвропейський фокус, або концентрується виключно на українському контексті. Відтак, специфіка саме французького медіадискурсу часто подається фрагментарно або без детального аналізу динаміки 2022–2024 років. Наявні праці рідко враховують особливості редакційної політики різних французьких онлайн-видань, жанрову диференціацію або зміни у вербально-візуальних стратегіях, що актуалізуються внаслідок гібридного характеру сучасного медіа-середовища.

У зв’язку з цим дане дослідження покликане заповнити цей брак аналізу. Воно ґрунтується на багаторівневому аналізі французьких інтернет-ЗМІ, що охоплює лінгвістичні, дискурсивні та культурні параметри, з урахуванням методології критичного дискурс-аналізу, мультимодального підходу та корпусної лінгвістики. Такий підхід дозволяє виявити не лише мовні стратегії репрезентації війни в Україні, а й ширше — соціолінгвістичні механізми впливу медіа на колективну свідомість французького суспільства.

Мета статті. Метою цього дослідження є всебічний аналіз соціолінгвістичних особливостей висвітлення подій в Україні французькими засобами масової інформації у період з 2022 по 2024 рік. У центрі уваги — вплив добору мовних ресурсів, зокрема спеціалізованої термінології (наприклад, «війна», «агресія», «збройний конфлікт»), метафоричних формулювань («боротьба за свободу», «залізна завіса»), а також характерних граматичних конструкцій (активні або пасивні форми) на формування уявлень французької аудиторії щодо ситуації в Україні. Дослідження має на меті з'ясувати функціональне навантаження цих мовних елементів, ступінь їхньої стилістичної варіативності, а також залежність вибору мовних стратегій від жанрової специфіки медіатекстів, типу видання, а також політичних і соціокультурних особливостей французького інформаційного простору. Такий підхід дозволяє глибше осягнути механізми впливу медіа на формування громадської думки та роль мовлення у створенні міжнародного іміджу України в контексті Франції та ширшого європейського дискурсу.

Виклад основного матеріалу. Дослідження соціолінгвістичних особливостей відображення подій в Україні у французьких медіа у період 2022–2024 років є важливим кроком у розумінні того, як медіа формують міжнародну громадську думку та підтримку України на глобальній арені. Мова є потужним інструментом не лише для передачі інформації, а й для створення певних соціокультурних уявлень та ідеологічних наративів. Враховуючи складність та емоційну напруженість ситуації в Україні, французькі медіа зіткнулися з необхідністю балансувати між об'єктивністю висвітлення подій та власними наративами, які відображають інтереси держави та її громадян. Це створює унікальну ситуацію для дослідження соціолінгвістичних механізмів, які використовуються для представлення України в міжнародному контексті.

Одним із ключових аспектів, на який варто звернути увагу, є термінологічний вибір французьких медіа у висвітленні подій в Україні. Мова в цьому контексті виконує не лише функцію передачі фактів, а й формує ставлення до подій, закладаючи певну інтерпретаційну рамку. Зокрема, терміни, що стосуються російського вторгнення — такі як «війна», «агресія», «окупація», «терор» — мають виразне емоційне й моральне забарвлення, яке впливає на сприйняття аудиторією. У публікації Le Monde від 8 жовтня 2022 року активно використовується лексика на кшталт «agression russe» та «guerre en Ukraine», що чітко задає оціночний вектор у сприйнятті подій [11]. Подібні мовні конструкції з'являються і в матеріалі Euronews, де вживаються формулювання «attaque massive» та «invasion de l'Ukraine par Moscou», що представляють війну як масштабний акт

насильства з боку Росії [16]. Такі вирази не просто інформують — вони активно впливають на формування моральної оцінки конфлікту в очах французького читача.

Окрему увагу варто приділити використанню метафор у французьких медіа, оскільки саме вони виступають одним із найсильніших інструментів впливу на сприйняття подій. Метафори здатні не лише передавати зміст, а й трансформувати емоційне тло повідомлення. Так, французькі видання часто вдаються до образу «боротьби за свободу», щоб підкреслити героїзм українського спротиву агресору. У матеріалі Le Monde від 25 серпня 2023 року Україна постає як «symbole de résistance», а сама війна описується як випробування витривалості — «une guerre qui s'inscrit dans la durée» [15]. Подібний образ створює і авторка Анна Колін-Лебедєв на сайті Les Jours, порівнюючи український опір із «un bras de fer» — боротьбою на виснаження, що символізує незламність і стійкість [5]. В аналітичному матеріалі Le Grand Continent фігурує метафора «l'hiver géopolitique de l'Ukraine», яка передає відчуття жорсткої, кризової фази конфлікту й водночас натякає на енергетичну блокаду [10]. У такому дискурсивному контексті Україна зображується як символ опору та боротьби за демократичні цінності — країна, що стоїть на передовій у захисті європейських ідеалів. Ця наративна побудова сприяє формуванню позитивного іміджу України в очах французької аудиторії.

Політична риторика в умовах сучасного інформаційного простору відіграє ключову роль у формуванні суспільних настроїв і мобілізації підтримки. Особливо важливу функцію в цьому контексті виконують лексичні засоби, що застосовуються в політичному дискурсі для впливу на аудиторію. Так, у матеріалі Le Monde від 16 березня 2022 року для характеристики проросійських висловлювань використовуються словосполучення «propagande pro-Kremlin», «voix prorusses» та навіть «agents d'influence», які формують уявлення про внутрішню загрозу та акцентують увагу на необхідності інформаційного захисту [3]. У публікації France 24, присвяченій темі дезінформації, війна подається як багатовимірна загроза, де використовуються вислови на зразок «arme médiatique», «manipulation», «guerre cognitive» [4]. Така лексика має виразне ідеологічне навантаження та слугує інструментом посилення поляризації суспільства. Завдяки подібним мовним стратегіям політичні актори не лише артикулюють власні ідеї, а й вибудовують інтерпретаційну картину світу, яка сприяє закріпленню наративів, вигідних для їхньої позиції.

Французькі медіа активно використовують мовні стратегії для підтримки політичної лінії Франції щодо України. Важливою частиною цього є зображення самого конфлікту. Французькі журналісти, зокрема у

великих газетах як *Le Monde* та *Le Figaro*, часто підкреслюють аспекти гуманітарної катастрофи, що сталася в Україні, а також окреслюють масштаби руйнувань, які спричинило російське вторгнення. Проте, в межах цієї наративної рамки, журналісти також фокусуються на питаннях внутрішньої єдності України, підтримки з боку Європи, а також на міжнародних санкціях проти Росії. Мовні стратегії, такі як вибір акцентів на боротьбі, героїзмі українців і солідарності з боку західних країн, формують уявлення про Україну як сильну і незламну націю.

Однак, варто зазначити, що в деяких французьких медіа можна побачити і інші аспекти представлення конфлікту. Наприклад, у виданнях, більш схильних до нейтральної або навіть критичної позиції щодо заходів, які вживаються Європейським Союзом та НАТО, можна зустріти спроби осмислення ситуації в Україні через призму «геополітичного протистояння». В цьому випадку Франція, зокрема, може бути зображена як країна, що виступає за мирне врегулювання конфлікту, зокрема через дипломатичні канали, що інколи приводить до зменшення емоційного навантаження в мовному вираженні подій.

Соціокультурний контекст є ще одним важливим чинником, який формує мову французьких медіа. З огляду на історичні зв'язки між Україною та Францією, а також культурні стереотипи, що існують в Європі щодо постраданських країн, медіа можуть застосовувати різні мовні стратегії для підкреслення національних ідентичностей. Наприклад, часто використовуваними є порівняння України з іншими постраданськими державами або звернення до її історії боротьби за незалежність, що уможливлює українську ідентичність в рамках європейських цінностей.

Ці соціокультурні чинники безпосередньо впливають на вибір мовних засобів, які використовуються для зображення українських реалій у французькому медіапросторі. Так, у матеріалі France 24, присвяченому темі дезінформації, конфлікт описується як «autre guerre», а сама інформація постає у вигляді «arme» або навіть «champ de bataille», що вказує на активне застосування концептуальних метафор уже на рівні лексики [4]. У статті Le Monde від 22 лютого 2022 року зустрічаються формулювання на кшталт «guerre de la désinformation» і «bataille de récits», які демонструють стратегічний підхід до мовного оформлення конфлікту та інтерпретації подій [1]. При цьому сама структура французької мови, з огляду на її культурні та комунікативні особливості, може привносити додаткові нюанси у відображення культурних контекстів, створюючи унікальні наративи, що в підсумку формують певний образ України в уявленні французької аудиторії.

Окремої уваги заслуговує граматичне оформлення повідомлень, яке французькі медіа використовують у висвітленні війни в Україні. Зокрема,

чітко простежується протиставлення активних і пасивних конструкцій. Наприклад, у матеріалі Le Monde від 8 жовтня 2022 року вживаються активні формулювання на кшталт «la Russie attaque», «les troupes russes occupent», які прямо називають суб'єкта дії та недвозначно позначають сторону-агресора [11]. Натомість у публікаціях France 24 та Euronews частіше зустрічаються пасивні конструкції, як-от: «les villes ukrainiennes ont été bombardées», «des milliers de civils ont été tués», де фокус зсувається на наслідки, а виконавець дії може залишатися поза кадром [4;16]. Така варіативність у граматичних структурах не є випадковою — вона виконує конкретну прагматичну функцію: або посилює відповідальність агресора, або зосереджує увагу на стражданнях жертв і гуманітарному вимірі конфлікту.

Вивчення соціолінгвістичних аспектів медіадискурсу неможливе без врахування політичних та культурних контекстів, у яких цей дискурс функціонує. Французькі медіа, як важливі учасники міжнародної комунікації, активно формують уявлення про зовнішньополітичну ситуацію через мову, яку використовують для опису подій в Україні. Франція, маючи своє особливе місце в європейській та світовій політиці, демонструє чітко виражену позицію щодо війни в Україні, що також впливає на те, як ця країна представлена в медіа.

Політичний контекст у Франції визначає не лише зміст публікацій, але й ті мовні стратегії, які застосовуються для передачі політичних та гуманітарних аспектів конфлікту. Французькі медіа, зокрема, активно висвітлюють підтримку України з боку західних країн, що стає основою для створення позитивного образу України як частини європейської родини. Таке представлення підтримується використанням певної термінології, яка підкреслює єдність з Європою та демократичними цінностями.

Це відображення зміцнюється й через культурні стереотипи, які супроводжують образ України в контексті Франції. Україна, з її довгою історією боротьби за незалежність, традиційно сприймається як народ, що прагне вийти з-під імперського впливу і побудувати свою національну ідентичність. Ці культурні фактори постійно присутні в медіа-дискурсі і визначають, як інтерпретуються українські події.

Попри домінування загального позитивного наративу, який у французьких медіа підкріплюється мовними стратегіями — такими як використання емоційно насиченої лексики (наприклад, «solidarité avec l'Ukraine», «agression russe»), метафоричних образів («résistance héroïque», «rempart de la démocratie») та акцентом на ролі України як жертви і водночас захисника європейських цінностей — у медійному дискурсі також простежуються елементи, що заслуговують на критичний аналіз. Зокрема,

у матеріалі France Culture «Ukraine: l'enlisement au risque de la défaite» [7] висловлюється занепокоєння щодо можливої поразки України, а також лунає заклик до дипломатичних рішень без емоційної риторики; текст витриманий у стриманому, аналітичному ключі. У публікації Le Figaro, присвяченій постачанню озброєння [12], акцент зміщується на військову доцільність, а не на моральну чи гуманітарну підтримку — переважає нейтральна лексика й граматичні конструкції, як-от: «les armes occidentales compensent l'infériorité…». У матеріалі Le Monde від 22 лютого 2022 року [1] використовується вираз «bataille de récits», що вказує на боротьбу наративів у межах інформаційної політики, без вираженої ідеологічної позиції. Усі ці приклади свідчать про наявність у французькому медіапросторі прагнення до нейтрального висвітлення теми війни, з особливим наголосом на дипломатичних зусиллях і пошуках шляхів до мирного врегулювання конфлікту.

Французькі медіа, прагнучи ефективно донести свою позицію до широкої аудиторії, активно застосовують різноманітні мовні стратегії. Серед них — уживання емоційно насичених термінів, таких як «agression russe», «occupation illégale», «crime de guerre» (Le Monde, France 24), а також метафор, що мають потужне символічне навантаження: «la flamme de la liberté» (Le Figaro), «rempart de la démocratie» (Les Jours), «l'hiver géopolitique» (Le Grand Continent). Такі вирази формують емоційно загострену картину подій і сприяють поляризації образів сторін конфлікту. Активно використовуються й інші стилістичні прийоми, покликані привернути увагу до теми. Одним із найдієвіших інструментів є так звані «емоційні маркери» — лексеми, що виражають гнів, протест, співчуття або солідарність. Наприклад, у заголовках і текстах регулярно фігурують слова на зразок «guerre», «catastrophe», «massacre de civils», які підкреслюють масштаб трагедії, зокрема для мирного населення. Такий підхід покликаний не лише викликати емпатію, а й мобілізувати читачів до дії, стимулюючи підтримку українського народу та водночас вибудовуючи чітке моральне розмежування між «жертвою» й «агресором».

Однак, що важливо, ці терміни не завжди використовуються лише для емоційного впливу. З іншого боку, медіа іноді застосовують дипломатичну мову, яка прагне до нейтральності або мінімізації акцентів на агресії. Наприклад, вирази «мирний процес» або «дипломатичне врегулювання» мають на меті заохочення до мирних переговорів і подають ситуацію як таку, що потребує лише політичного рішення, а не військових дій.

Метафоричний дискурс є важливим аспектом, який потребує окремої уваги. Відомо, що метафори можуть змінювати сприйняття реальності, а також стимулювати певні емоційні реакції у читача. У випадку з українським конфліктом французькі медіа активно використовують метафору

«боротьби за свободу», що значною мірою визначає сприйняття подій як боротьби між демократичними силами та тиранією. Застосування метафори «стіна» або «залізна завіса» між Україною і Росією підкреслює контраст між західними та східними цінностями, що додає емоційного забарвлення в осмислення конфлікту.

Урахування соціокультурних чинників є необхідним для аналізу французького медіадискурсу, оскільки в цій країні існують певні культурні уявлення про Україну та її роль в міжнародних відносинах. Історія взаємин між Францією та Україною, відоме захоплення французької інтелігенції українською культурою, а також зростаюча підтримка України після 2014 року, коли почалася російська агресія, формують основу для позитивного представлення України в медіа. Проте, стереотипи щодо «пострадянської» України або невизначеності внутрішньополітичної ситуації іноді відображаються в термінах, що використовуються журналістами.

Так, для французької аудиторії важливим є питання української національної ідентичності, а також процеси модернізації, які відбуваються в Україні після Євромайдану. Поряд з позитивними акцентами на боротьбу за свободу та демократичні цінності, інколи з'являються згадки про соціальні та економічні проблеми, які існують в Україні, що підкреслює певну «невизначеність» ситуації. Термінологія, що використовує французька преса, іноді підсилює ці стереотипи, представляючи Україну як країну, що знаходиться на перехресті між двома світами: Європою та Росією.

Однією з характерних рис французької медіаполітики є фокус на аналітичних матеріалах та глибоких репортажах, які намагаються пояснити не тільки перебіг бойових дій, а й політичні та економічні наслідки для Європи. Французькі журналісти часто аналізують військову стратегію Росії та України, а також проводять детальні розслідування щодо міжнародної допомоги Україні та реакції світової спільноти на агресію Росії. Велика увага приділяється дипломатичним ініціативам Франції, зокрема позиціям президента Еммануеля Макрона та його уряду щодо врегулювання конфлікту.

Водночас французькі медіа демонструють тенденцію до збалансованості в подачі інформації, хоча інколи можна помітити явний емоційний тон у висвітленні актів агресії з боку Росії. Це, зокрема, проявляється в тому, як подаються конкретні воєнні злочини або акти терору, скоєні російськими військами. При цьому, французькі ЗМІ, як правило, не цураються висловлювань на підтримку демократичних цінностей, що є частиною ширшої стратегічної позиції Франції на міжнародній арені, а також демонструють відданість підтримці України, вивчаючи не лише

військові аспекти війни, але й її гуманітарні, економічні та політичні наслідки для Франції та Європи загалом.

Висновки. Вивчення соціолінгвістичних особливостей медіадискурсу французьких ЗМІ щодо України є необхідним для глибшого розуміння того, як медіа впливають на формування громадської думки та на міжнародні відносини. Мова, яку використовують медіа, є не лише засобом передачі інформації, але й потужним інструментом створення соціальних, політичних та культурних реальностей. У контексті війни в Україні французькі медіа виконують кілька ключових функцій: вони формують образ України, мобілізують підтримку серед міжнародної спільноти та впливають на політичний дискурс у своїй країні.

Одним із важливих аспектів є використання мовних стратегій для створення наративу, що підтримує Україну. Це включає активне застосування емоційно забарвленої лексики, метафор та політичних маркерів, які підкреслюють героїзм українців та їхню боротьбу за демократичні цінності. Крім того, значення мають культурні й історичні зв'язки, які французькі медіа часто інтегрують у свої тексти, щоб зміцнити зв'язок із аудиторією.

Узагальнюючи, можна зробити висновок, що французькі ЗМІ виступають не лише як канали передачі новин, але й як потужні інструменти дипломатії та соціального впливу. Вони впливають на формування міжнародного іміджу України, акцентуючи на її європейській ідентичності та спільних цінностях. Однак залишається відкритим питання щодо варіативності медіадискурсу у різних типах видань, зокрема в тих, які займають більш критичну або нейтральну позицію.

З урахуванням результатів проведеного дослідження можна окреслити кілька перспективних напрямів для подальшого аналізу соціолінгвістичних характеристик французького медіадискурсу про війну в Україні. Насамперед актуальним видається поглиблений аналіз окремих типів медіа-платформ. Порівняння дискурсивних стратегій, риторичних засобів і лексичних виборів у друкованих виданнях (Le Monde, Le Figaro), телевізійних ресурсах (France 24, TV5 Monde) та онлайн-медіа дозволить глибше зрозуміти відмінності у подачі матеріалів залежно від формату, жанру та цільової аудиторії.

Ще одним важливим напрямом є дослідження рецептивного аспекту — того, як французька аудиторія інтерпретує повідомлення про війну, які образи залишають найбільший слід у суспільній свідомості та яким чином ці уявлення формують громадську думку. Це потребує вивчення коментарів у соціальних мережах, результатів соціологічних опитувань, а також дискусій у публічному просторі та в політичному середовищі.

Третій напрям стосується аналізу політичного та соціального контексту, в якому функціонують французькі ЗМІ. Внутрішньополітичні

процеси — зокрема вибори, урядова політика щодо України та Росії, а також зовнішні геополітичні виклики — здатні істотно впливати на тональність і зміст медіаповідомлень. Дослідження цих взаємозв'язків сприятиме глибшому розумінню динаміки медійного висвітлення у часовій перспективі.

Окремої уваги заслуговує порівняльний аналіз французького медіадискурсу з висвітленням війни в інших країнах Європи — зокрема Німеччині, Італії, Іспанії та Польщі. Такий підхід дозволив би виявити спільні риторичні патерни та водночас зафіксувати національні відмінності у репрезентації війни, що є особливо важливим у контексті спільного інформаційного простору Європейського Союзу.

Таким чином, дослідження соціолінгвістичних аспектів французького медіадискурсу щодо України відкриває нові перспективи для вивчення ролі медіа у глобальній політиці. Це дозволить не лише глибше зрозуміти механізми впливу мови на сприйняття конфліктів, але й сприятиме розробці ефективніших комунікаційних стратегій, які можуть підтримувати Україну у міжнародному контексті.

Література:

1. Audureau W. Crise ukrainienne en ligne : la guerre de la désinformation bat son plein // *Le Monde*. 22.02.2022. URL: https://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2022/02/22/crise-ukrainienne-en-ligne-la-guerre-de-la-desinformation-bat-son-plein_6114789_4355770.html

2. Biel L. The Role of Media in Shaping Public Opinion During the Ukraine Conflict // *Media Studies Journal*. 2022. Vol. 35, № 4. P. 112–130.

3. Cassini S. Guerre en Ukraine : en France, les voix prorusses tentent de subsister dans les médias traditionnels // *Le Monde*. 16.03.2022. URL: https://www.lemonde.fr/international/article/2022/03/16/guerre-en-ukraine-en-france-les-voix-prorusses-tentent-de-subsister-dans-les-medias-traditionnels_6117730_3210.html

4. Chehida J. Fake news : l'autre guerre en Ukraine // *France 24*. 11.03.2022. URL: https://www.france24.com/fr/%C3%A9missions/dans-la-presse/20220311-fake-news-l-autre-guerre-en-ukraine

5. Colin Lebedev A. Aux sources de la résistance ukrainienne // *Les Jours*. 2022. URL: https://lesjours.fr/obsessions/guerre-russie-ukraine/ep1-resistance-anna-colin-lebedev/

6. Dahlgren P. Media and Political Engagement: Citizens, Communication, and Democracy. Cambridge: *Cambridge University Press*, 2021.

7. Francis J.-C., Chanu P., Lafay Q., Crétois J. Ukraine : l'enlisement au risque de la défaite // *France Culture*. 2023. URL: https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/france-culture-va-plus-loin-le-samedi/ukraine-l-enlisement-au-risque-de-la-defaite-2468822

8. Kaufmann P. Language and Identity in Media: Representation of Ukraine in International Journalism // *Journal of Sociolinguistics*. 2023. Vol. 19, № 2. P. 89–106.

9. Kress G., van Leeuwen T. Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication. London: *Arnold Publishers*, 2001.

10. Le Grand Continent. En Ukraine, l'hiver 2024–2025 s'annonce le plus rude depuis le lancement de l'invasion à grande échelle // *Le Grand Continent*. 2024. 1 oct. URL: https://legrandcontinent.eu/fr/2024/10/01/en-ukraine-lhiver-2024-2025-sannonce-le-plus-rude-depuis-le-lancement-de-linvasion-a-grande-echelle/

11. Le Monde Live. Guerre en Ukraine en direct: Emmanuel Macron annonce un fonds de 100 millions d'euros pour l'achat direct par Kiev de matériel militaire // *Le Monde*. 07.10.2022. URL: https://www.lemonde.fr/international/live/2022/10/07/guerre-en-ukraine-en-direct-emmanuel-macron-annonce-un-fonds-de-100-millions-d-euros-pour-l-achat-direct-par-kiev-de-materiel-militaire_6144776_3210.html

12. Louis C. Guerre en Ukraine : les livraisons d'armes occidentales compensent l'infériorité de l'arsenal ukrainien // *Le Figaro*. 2022. URL: https://video.lefigaro.fr/figaro/video/guerre-en-ukraine-les-livraisons-darmes-occidentales-compensent-linferiorite-de-larsenal-ukrainien-explique-cyrille-louis/

13. Матвієнко А. Комунікативні стратегії відображення війни в Україні у французьких ЗМІ. Київ, 2023. URL: https://ir.library.knu.ua/handle/123456789/6124

14. Навальна М., Зленко А., Калужинська Ю. Вияви лексичних засобів експресивності в масмедійному дискурсі // *SDC Journal*. 2022. URL: https://sdc-journal.com.ua/en/journals/tom-9-2-2024/viyavi-leksichnikh-zasobiv-ekspresivnosti-v-masmediynomu-diskursi

15. Ourdan R. L'Ukraine célèbre son esprit de résistance face à une guerre qui s'inscrit dans la durée // *Le Monde*. 25.08.2023. URL: https://www.lemonde.fr/international/article/2023/08/25/l-ukraine-celebre-son-esprit-de-resistance-face-a-une-guerre-qui-s-inscrit-dans-la-duree_6186505_3210.html

16. Roche L. Rétrospective 2022 : retour sur l'invasion de l'Ukraine par Moscou // *Euronews*. 19.12.2022. URL: https://fr.euronews.com/2022/12/19/retrospective-2022-retour-sur-linvasion-de-lukraine-par-moscou

17. Salihoglu Y., Karatepe C. Investigation of online news about Ukraine-Russia war: A corpus-based critical discourse analysis. 2023. URL: https://www.researchgate.net/publication/370220681

18. Савєнкова Л. Огляди закордонних медіа та інформаційна політика України під час війни в 2022–2023 рр. 2023. URL: https://www.academia.edu/115824004

19. Шаховська М. Українська ідентичність у французьких ЗМІ: лінгвістичний погляд // *European Journal of Cultural Studies*. 2022. Т. 16, № 1. С. 12–30.

20. Van Dijk T. A. Discourse and Manipulation // *Discourse & Society*. 2006. Vol. 17, № 3. P. 359–383.

21. Завадська Л. Медіа та політика: Україна та відповідь Заходу // *Міжнародний журнал політичної комунікації*. 2022. Т. 12, № 1. С. 58–72.

References:

1. Audureau W. (2022). Crise ukrainienne en ligne: la guerre de la désinformation bat son plein [Ukrainian crisis online: the disinformation war is in full swing]. *Le Monde*. Retrieved from https://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2022/02/22/crise-ukrainienne-en-ligne-la-guerre-de-la-desinformation-bat-son-plein_6114789_4355770.html [In French].

2. Biel, L. (2022). The role of media in shaping public opinion during the Ukraine conflict. *Media Studies Journal*, 35(4), 112–130. [In English].

3. Cassini, S. (2022). Guerre en Ukraine: en France, les voix prorusses tentent de subsister dans les médias traditionnels [War in Ukraine: In France, pro-Russian voices try to survive in traditional media]. *Le Monde*. Retrieved from https://www.lemonde.fr/international/article/2022/03/16/guerre-en-ukraine-en-france-les-voix-prorusses-tentent-de-subsister-dans-les-medias-traditionnels_6117730_3210.html [In French].

4. Chehida, J. (2022). Fake news: l'autre guerre en Ukraine [Fake news: the other war in Ukraine]. *France 24*. Retrieved from https://www.france24.com/fr/%C3%A9missions/dans-la-presse/20220311-fake-news-l-autre-guerre-en-ukraine [In French].

5. Colin Lebedev, A. (2022). Aux sources de la résistance ukrainienne [About the sources of the Ukrainian resistance]. *Les Jours*. Retrieved from https://lesjours.fr/obsessions/guerre-russie-ukraine/ep1-resistance-anna-colin-lebedev/

6. Dahlgren, P. (2021). Media and political engagement: Citizens, communication, and democracy. *Cambridge University Press*. [In English]

7. Francis, J.-C., Chanu, P., Lafay, Q., & Crétois, J. (2023). Ukraine: l'enlisement au risque de la défaite [Ukraine: stalled at risk of defeat]. *France Culture*. Retrieved from https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/france-culture-va-plus-loin-le-samedi/ukraine-l-enlisement-au-risque-de-la-defaite-2468822 [In French].

8. Kaufmann, P. (2023). Language and identity in media: Representation of Ukraine in international journalism. *Journal of Sociolinguistics*, 19(2), 89–106. [In English].

9. Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication. *Arnold Publishers*. [In English].

10. Le Grand Continent. (2024). En Ukraine, l'hiver 2024–2025 s'annonce le plus rude depuis le lancement de l'invasion à grande echelle [In Ukraine, the winter of 2024–2025 is expected to be the harshest since the launch of the large-scale invasion]. *Le Grand Continent*. Retrieved from https://legrandcontinent.eu/fr/2024/10/01/en-ukraine-lhiver-2024-2025-sannonce-le-plus-rude-depuis-le-lancement-de-linvasion-a-grande-echelle/ [In French].

11. Le Monde Live. (2022). Guerre en Ukraine en direct: Emmanuel Macron annonce un fonds de 100 millions d'euros [Ukraine war live: Emmanuel Macron announces €100 million funding]. *Le Monde*. Retrieved from https://www.lemonde.fr/international/live/2022/10/07/guerre-en-ukraine-en-direct-emmanuel-macron-annonce-un-fonds-de-100-millions-d-euros-pour-l-achat-direct-par-kiev-de-materiel-militaire_6144776_3210.html [In French].

12. Louis, C. (2022). Guerre en Ukraine: les livraisons d'armes occidentales compensent l'infériorité de l'arsenal ukrainien [War in Ukraine: Western arms deliveries compensate for the inferiority of the Ukrainian arsenal]. *Le Figaro*. Retrieved from https://video.lefigaro.fr/figaro/video/guerre-en-ukraine-les-livraisons-darmes-occidentales-compensent-linferiorite-de-larsenal-ukrainien-explique-cyrille-louis/ [In French].

13. Matviienko, A. (2023). Komunikatyvni stratehii vidobrazhennia viiny v Ukraini u frantsuzkykh ZMI [Communicative strategies of representation of the war in Ukraine in French media]. Kyiv. Retrieved from https://ir.library.knu.ua/handle/123456789/6124 [In Ukrainian].

14. Navalna, M., Zlenko, A., & Kaluzhynska, Yu. (2022). Vyyavy leksychnykh zasobiv ekspresyvnosti v masmediinomu dyskursi [Lexical expressiveness in media discourse]. *SDC Journal*. Retrieved from https://sdc-journal.com.ua/en/journals/tom-9-2-2024/viyavi-leksichnikh-zasobiv-ekspresivnosti-v-masmediynomu-diskursi [In Ukrainian].

15. Ourdan, R. (2023). L'Ukraine célèbre son esprit de résistance face à une guerre qui s'inscrit dans la durée [Ukraine celebrates its spirit of resistance in the face of a protracted war]. *Le Monde*. Retrieved from https://www.lemonde.fr/international/article/2023/08/25/l-ukraine-celebre-son-esprit-de-resistance-face-a-une-guerre-qui-s-inscrit-dans-la-duree_6186505_3210.html [In French].

16. Roche, L. (2022). Rétrospective 2022: retour sur l'invasion de l'Ukraine par Moscou [2022 Retrospective: looking back at Moscow's invasion of Ukraine]. *Euronews*. Retrieved from https://fr.euronews.com/2022/12/19/retrospective-2022-retour-sur-linvasion-de-lukraine-par-moscou [In French].

17. Salihoglu, Y., & Karatepe, C. (2023). Investigation of online news about Ukraine-Russia war: A corpus-based critical discourse analysis. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/370220681 [In English].

18. Savienkova, L. (2023). Ohliady zakordonnykh media ta informatsiina polityka Ukrainy pid chas viiny v 2022–2023 rr. [Reviews of foreign media and Ukraine's information policy during the war in 2022–2023]. Retrieved from https://www.academia.edu/115824004 [In Ukrainian].

19. Shakhovska, M. (2022). Ukrainska identychnist u frantsuzkykh ZMI: linhvistychnyi pohliad [Ukrainian identity in French media: A linguistic view]. *European Journal of Cultural Studies*, 16(1), 12–30. [In Ukrainian].

20. Van Dijk, T. A. (2006). Discourse and manipulation. *Discourse & Society*, 17(3), 359–383. [In English].

21. Zavadska, L. (2022). Media ta polityka: Ukraina ta vidpovid Zakhodu [Media and politics: Ukraine and the West's response]. *Mizhnarodnyi zhurnal politychnoi komunikatsii*, 12(1), 58–72. [In Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) № 4(34)2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 81'243:378.147

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-731-743

Сергєєва Галина Анатоліївна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов, Харківський національний університет мистецтв імені І.П. Котляревського, м. Харків, тел.: (097) 246-87-21, https//orcid.org/0009-0004-2871-8169

«ОЦІНЮВАННЯ ДЛЯ НАВЧАННЯ» У ВИКЛАДАННІ КУРСУ ESP В УНІВЕРСИТЕТІ

Анотація. У статті досліджуються актуальні питання, пов'язані з забезпеченням якості вищої освіти через покращення процедур оцінювання. Наголошується на важливості зміни філософії оцінювання навчальних досягнень здобувачів, реалізації інтегрованого підходу до навчання та оцінювання у викладанні англійської мови в закладах вищої освіти України. В центрі уваги знаходяться питання, пов'язані з формувальним оцінюванням як методикою, яка позитивно впливає на процес та результати навчання. Аналізуються фактори позитивного впливу методів формувального оцінювання на мотивацію здобувачів, усвідомлене та позитивне ставлення до навчання та оцінювання, на розвиток гнучких навичок, формування здатності до рефлексії і саморефлексії. Дане питання розглядається в аспекті впливу оцінювання на досягнення прогнозованих результатів навчання через посередництво названих факторів. Мета роботи –розглянути сучасні підходи до оцінювання в аспекті його зв'язку з навчанням та ролі у вирішені проблеми забезпечення якості освіти, проаналізувати методику формувального оцінювання у викладанні іноземної мови в університеті. Важливим аспектом є аналіз ефективних інструментів її реалізації, зокрема в форматі навчання в режимі онлайн. Увага приділена також визначенню поняття «оцінювання для навчання», подається опис елементів методики формувального оцінювання, аналізуються методи та інструменти її реалізації в навчальному процесі при викладанні курсу іноземної мови професійного спрямування та їх вплив на ефективність навчання та викладання. Піднімаються проблемні питання оцінювання в режимі онлайн-навчання, пов'язані, зокрема з забезпеченням об'єктивного оцінювання, дотриманням норм академічної доброчесності, у тому числі в аспекті використання штучного інтелекту. Зроблено висновок, що стратегія інтеграції навчання і оцінювання є чинником підвищення якості викладання та навчання, яку варто впроваджувати в практику викладання іноземної мови в університеті.

Ключові слова: забезпечення якості освіти, іноземна мова професійного спрямування, формувальне оцінювання, зворотній зв'язок, самооцінювання, взаємне оцінювання.

Serhieieva Halyna Anatoliivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Kharkiv I.P. Kotlyarevsky National University of Arts, Kharkiv , tel.: (097) 246-87-21, https//orcid.org/0009-0004-2871-8169

"LEARNING FOR ASSESSMENT" IN TEACHING ESP COURSE AT UNIVERSITY

Abstract. The article explores significant issues related to ensuring the quality of higher education through improving assessment procedures. The article emphasizes the importance of changing the philosophy of students' learning achievements assessment, implementing an integrated approach to teaching and assessment in professional English course in higher education institutions of Ukraine. The article focuses on issues related to formative assessment as a methodology that positively affects the learning process and outcomes. The factors of positive influence of formative assessment methods on students' motivation, conscious and positive attitude to learning and assessment, development of soft skills, formation of capability for reflection and self-reflection are analyzed. This issue is considered in terms of the impact of assessment on the achievement of the learning outcomes due to these factors. The purpose of the paper is to consider modern approaches to assessment in terms of its connection with learning and its role in solving the problem of ensuring the quality of education, to analyze the methodology of formative assessment in teaching a foreign language at a university level. An important aspect is the analysis of effective tools for its implementation, in particular in the online learning format. Attention is also paid to the definition of the concept "assessment for learning", the elements of the formative assessment methodology are described, methods and tools for its implementation in a professional foreign language course teaching and their impact on the effectiveness of learning and teaching are analyzed. The problematic issues of assessment in online learning are raised, in particular, related to ensuring good assessment procedures, compliance with the rules of academic integrity, including the use of artificial intelligence. It is concluded that the strategy of integrated learning and assessment is a factor in improving the quality of teaching and learning, which should be implemented in the practice of teaching a foreign language at a university.

Keywords: quality assurance, foreign language for professional purposes, formative assessment, feedback, self-assessment, peer assessment.

Постановка проблеми. Процеси управління якістю є важливим аспектом в оцінці діяльності університетів та одним із пріоритетних питань розвитку вищої освіти в сучасному світі. В системі вищої освіти України проблема забезпечення якості освітнього процесу, як одного з основних чинників, що впливають як на здатність фахівців, яких готує університет, конкурувати на ринку праці, так і на спроможність самих університетів бути конкурентними в сфері надання освітніх послуг, є серед пріоритетів. Останні десятиліття цьому питанню приділяється значна увага, як на рівні державного регулювання, так і на рівні навчальних закладів. В даному випадку мова йде, насамперед, про заходи адміністративного регулювання. Зокрема, на рівні органів державного управління прийнято низку нормативних документів, які встановлюють вимоги, створюють механізми та відповідні незалежні інституції, такі як НАЗЯВО, для здійснення контролю за якістю вищої освіти. Університети, в свою чергу, теж приймають внутрішні документи та розробляють механізми для забезпечення внутрішнього контролю за якістю освіти.

Інший аспект вирішення проблеми покращення якості вищої освіти лежить, безумовно, в науково-практичній площині, тобто в теоретичному обґрунтуванні підходів до викладання конкретної навчальної дисципліни, які б забезпечили ефективність навчання, та в дослідженні процесу та результатів їх практичної імплементації. Проблема якості торкається всіх освітніх компонентів освітньо-професійних програм підготовки спеціалістів відповідної галузі. Разом з тим, на нашу думку, слід окремо виділити проблему іншомовної підготовки фахівців немовних спеціальностей, яка є актуальною для всіх професій, і, яка особливо гостро постала у зв'язку з процесами глобалізації та європейської інтеграції.

Серед широкого кола питань, що піднімаються в дослідженнях, присвячених проблемам забезпечення якості викладання і вивчення іноземної мови в закладах вищої освіти, велика увага приділяється проблематиці контролю за результатами навчання. У той час як інституційний підхід до забезпечення якості в сфері вищої освіти полягає в зосередженості на встановленні стандартів, ролі інституційного зовнішнього та внутрішнього контролю за їх дотриманням, а також на оцінюванні результатів навчання, маючи на увазі їх вимірювання за бальною шкалою, сучасна наука розглядає оцінювання та моніторинг навчальних досягнень здобувачів в аспекті управління якістю навчання не тільки як елемент контролю, а як важливий фактор, який безпосередньо впливає на навчання

та підвищення ефективності навчального процесу для досягнення передбачених програмою освітніх стандартів. Дослідники стверджують, що від підходів до оцінювання значною мірою залежить те, що, як та наскільки добре вивчають студенти [3, С. 3], підкреслюючи вплив оцінювання на навчання. У цьому контексті, вважаємо, заслуговує на увагу розгляд проблематики формувального оцінювання, яке, насамперед, є інструментом для навчання, а також невід'ємною складовою процесу моніторингу якості викладання та навчання.

Питання моніторингу і оцінювання процесу та результатів навчання не тільки як практична, але й як дослідницька проблема, актуалізується у зв'язку з форматом навчання. Окремі аспекти даного питання, які становлять дослідницький інтерес, пов'язані саме з викладанням іноземної мови в дистанційному форматі. В цьому контексті, на наш погляд, важливим є пошук відповідей на питання, які, насамперед, пов'язані з визначенням форм та інструментів оцінювання, які дозволяють ефективно реалізовувати функцію моніторингу навчального прогресу, забезпечуючи об'єктивність оцінювання в умовах віртуального навчального середовищі, та з іншими проблемами онлайн-оцінювання. Цікавим також є розгляд питань, пов'язаних з формувальним оцінюванням, з точки зору навчання та викладання іноземної мови професійного спрямування, особливості якого пов'язані з компетентнісним підходом до викладання ESP.

Отже, в межах цієї публікації торкнемося окремих питань моніторингу якості навчання в аспекті застосування формувального оцінювання як засобу навчання, з урахуванням особливостей викладання університетського курсу англійської мови професійного спрямування, зокрема й в режимі онлайн.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз тематики наукових публікацій в галузі методики викладання іноземних мови свідчить, що значна кількість досліджень присвячена проблемі забезпечення якості освіти. Це питання також було темою міжнародних дослідницьких проєктів, в межах яких здійснювався аналіз практичних питань, результатом яких є звіти з певними рекомендаціями щодо покращення викладання англійської мови для спеціальних цілей (ESP) в університетах України [1; 2].

Серед питань, науковому аналізу яких дослідники останні роки присвячують свої роботи, проблематика формувального оцінювання, зокрема дослідження різних аспектів тематики впливу оцінювання на результати навчання, висвітлюється в багатьох публікаціях. Результати аналізу джерел показують, що тільки в базах Scopus та WoS за останні п'ять років міститься 40 досліджень на тему оцінювання в університетах [5].

Переважна більшість досліджень фокусується на загальнотеоретичних аспектах цього питання, які залучаємо до власного аналізу в цій публікації. В роботах зарубіжних дослідників, які містять практичну складову, ця проблема розглядається в межах освітньої системи країни-походження науковця [3; 4; 7]. В публікаціях українських дослідників, проблема, що аналізується в цій статті, переважно розглядається стосовно викладання іноземної мови в закладах середньої та початкової освіти, зокрема в аспекті НУШ. Отже, незважаючи на значну кількість публікацій, все ще існує широке коло питань, зокрема в сфері вищої освіти України, які потребують наукового аналізу, що обумовлює актуальність публікації.

Мета статті – розглянути сучасні підходи до оцінювання в аспекті його зв'язку з навчанням та ролі у вирішені проблеми забезпечення якості освіти, проаналізувати методику формувального оцінювання у викладанні іноземної мови в університеті. Важливим аспектом є аналіз ефективних інструментів її реалізації, зокрема в форматі навчання в режимі онлайн.

Виклад основного матеріалу. Проблема відповідності міжнародним стандартам якості сьогодні є загальним викликом для закладів вищої освіти [11]. На досягнення цієї мети спрямовані реформи в сфері вищої освіти України, що розпочались у 2005 році одразу після приєднання нашої країни до Болонської декларації, яка передбачає узгодження вимог, критеріїв та стандартів національних систем вищої освіти країн Європи. При цьому важливо відмітити, що виконання одного із принципів Болонського процесу, а саме принципу забезпечення і контролю якості освіти, передбачає застосування в навчальному процесі адекватних та ефективних методик оцінювання.

В контексті забезпечення якості навчання, серйозним викликом для системи вищої освіти та важливим аспектом державної освітньої політики є, зокрема, підвищення якості викладання та вивчення англійської мови в університетах. Про важливість володіння здобувачами вищої освіти професійною англійською мовою на рівні, визначеному для відповідного освітнього рівня, свідчить як увага державних інституцій, так і міжнародні дослідницькі проєкти, які аналізують поточний стан та проблеми розвитку англійської мови в університетах, а також надають рекомендації щодо покращення певних аспектів викладання англійської мови професійного спрямування (ESP). Спираючись на отримані результати, дослідники визначають рівень англійської мовної компетентності випускників університетів як недостатній та наголошують на необхідності підвищення якості навчання, звертаючи увагу, у тому числі, й на проблему оцінювання, рекомендуючи застосовувати високоякісні процедури оцінювання, які сприяють навчанню [2]. У зв'язку з цим зазначимо, що в сучасній науці

розглядають зв'язок оцінювання з навчанням не тільки з точки зору його контрольної функції, а й з точки зору потенційного впливу оцінювання на якість навчання, що реалізується через застосування методики «оцінювання для навчання».

У цьому контексті варто згадати інтегрований підхід до навчання та оцінювання (ILA), розроблений дослідниками Кембриджського університету, який успішно використовується в практиці викладання англійської мови в усьому світі. Сутність методики ILA полягає в інтеграції навчання та оцінювання на всіх етапах викладання, тоді як за традиційного підходу навчання та оцінювання розглядаються як окремі етапи освітнього процесу. Процес організації навчання за інтегрованого підходу включає чотири складові, які реалізуються на відповідних етапах через поєднання навчання та оцінювання. Зокрема, вибір методики оцінювання відбувається вже на етапі планування цілей через визначення індикаторів їх досягнення та засобів оцінювання для отримання даних про прогрес здобувачів. Наступні етапи передбачають ефективний зворотний зв'язок та визначення видів подальшої навчальної діяльності відповідно до індивідуальних потреб здобувачів. Дослідники зазначають, що саме через поєднання викладання, навчання та постійного оцінювання можна отримати найкращі результати, оскільки пріоритетом і метою оцінювання в контексті даного підходу є прогрес у навчанні, а його основні елементи спрямовані на досягнення головної мети оцінювання – сприяти навчанню на всіх етапах навчального процесу [10]. Таким чином, можемо зробити висновок, що оцінювання є інструментом, який допомагає викладачу формувати навчальний процес, вносячи корективи та визначаючи подальші дії, на основі інформації, отриманої через оцінювання. При цьому зазначимо, що цей підхід включає не тільки оцінювання для навчання, тобто формувальне оцінювання, яке аналізується в цій статті, а також і оцінювання навчання, метою якого є вимірювання навчальних досягнень здобувачів для визначення їх відповідності встановленим стандартам, тобто підсумковий контроль.

З огляду на те, що в фокусі уваги даного дослідження є проблема оцінювання в сфері вищої освіти, то варто, вважаємо, також подати деякі міркування щодо інших факторів, які, на наш погляд, є важливими для аналізу досліджуваної проблеми в цьому аспекті. Одним із таких факторів є перехід до компетентнісно-орієнтованого підходу у викладанні навчальних дисциплін, що став результатом впровадження реформ і спричинив кардинальні зміни в освітніх стандартах. Зокрема, вимоги до результатів навчання, які встановлюються освітніми стандартами, в компетентнісній парадигмі виражаються в термінах компетенцій. На практиці це означає, що результатами навчання є спеціальні (фахові),

загальні та предметні компетенції, якими повинен володіти здобувач по закінченню вивчення навчальних дисциплін відповідно до програми. Отже, говорячи про забезпечення якості освіти через форми контролю, однією з яких є моніторинг навчальних досягнень здобувачів, видається цілком логічним розглядати питання оцінювання, яке є важливою складовою моніторингу, також у компетентнісному вимірі.

Професійна комунікативна компетенція, до якої входить володіння англійською мовою для професійного спілкування, займає важливе місце серед загальних компетенцій, що відіграють суттєву роль у формуванні професійної компетентності фахівця будь-якої галузі та є фактором успішності в майбутній професійній діяльності. У той же час, професійна іншомовна комунікативна компетентність є предметною компетентністю, яка формується в процесі вивчення курсу іноземної мови в закладах вищої освіти. Основною метою і результатом навчання іноземній мові професійного спрямування є розвиток комунікативних навичок, необхідних і достатніх для використання іноземної мови в конкретних ситуаціях професійного спілкування. Однак, разом з цим слід зазначити, що вивчення іноземної мови також сприяє формуванню й інших гнучких навичок, таких як критичне мислення, здатність до автономного навчання, саморозвитку, рефлексії та саморефлексії, які також є об'єктом та метою формувального оцінювання.

Згадані вище аспекти, безумовно, визначають особливості викладання та навчання іноземній мові в сфері вищої освіти та є чинниками, які, вважаємо, слід враховувати при вирішенні проблем забезпечення якості освіти, оскільки вони, безумовно, впливають на підходи до організації навчання та оцінювання його результатів. Наприклад, визначення об'єктів та критеріїв оцінювання ґрунтується на вимогах до результатів навчання та компетентностей, формування яких передбачено освітньо-професійною програмою певної спеціальності. Методи ефективної реалізації оцінювання в навчанні іноземній мові професійного спрямування здобувачів різних спеціальностей, очевидно, не можуть бути універсальними і в кожному окремому випадку потрібно застосовувати окремий підхід. З огляду на це, при розгляді різних аспектів проблеми оцінювання в контексті забезпечення якості викладання та вивчення професійної іноземної мови, варто враховувати обумовлені цим особливості.

Аналіз будь-яких наукових проблем майже завжди пов'язаний з питаннями терміновживання, якого коротко торкнемося і в цій роботі. Досліджуючи проблеми оцінювання, яке традиційно прийнято розглядати як інструмент контролю, зазначимо, що саме поняття «контроль» зазвичай визначається як встановлення рівня володіння мовою, якого студент

досягнув за певний період навчання. Таке трактування цього поняття, на наш погляд є надто вузьким, оскільки охоплює лише дві функції контролю, діагностичну та функцію проміжного та підсумкового оцінювання. На наш погляд, контроль, функції якого реалізуються через оцінювання, є складовою навчання, метою якого є управління процесом навчання, а не лише вимірювання його результатів. У зв'язку з цим, зауважимо, що функції контролю, а отже і його форми, є значно ширшими, а регулярність є однією з вимог, що пред'являються до контролю, та важливим фактором ефективності моніторингу. Отже, контроль формування іншомовної комунікативної компетенції студентів на різних етапах навчання та з різною метою відбувається постійно, в різних формах та із застосуванням різних методик, засобів та інструментів.

Відповідно до цілей контролю та етапу навчання, на якому він здійснюється, в методиці зазвичай виділяють такі види контролю як попередній або вхідний, поточний, проміжний та підсумковий. Проте, в науковому дискурсі та в документах, які регламентують навчальну діяльність, використання термінології на позначення видів оцінювання має свої відмінності. Зокрема, в програмах навчальних дисциплін, що викладаються в університетах, як правило передбачається здійснення двох видів контролю, поточного та підсумкового. Поточний та підсумковий контроль відрізняються метою, часовими рамками проведення, формами контролю та інструментами, що застосовуються для здійснення оцінювання. Поточний контроль відбувається протягом семестру на певних, заздалегідь визначених програмою етапах, наприклад, після завершення вивчення теми (тематичний), модуля (модульний), і передбачає визначення поточного рівня знань та навичок на цьому етапі. На відміну від поточного, підсумковий контроль проводиться в кінці семестру або курсу та виконує діагностичну, кваліфікаційну функцію. Проте, основною функцією, як поточного, так і підсумкового контролю в закладах вищої освіти, принаймні на практиці, є саме вимірювання результатів, які виражаються в кількості отриманих студентом балів, що, за нашими спостереженнями, має обмежений вплив на позитивне та свідоме ставлення здобувачів до навчання.

Аналіз наукового дискурсу в галузі методики викладання іноземних мов, особливо текстів порівняно недавніх публікацій, в яких висвітлюються питання оцінювання, виявив, що дослідники оперують ширшим спектром термінів [5; 8]. Багато наукових розвідок містять терміни «сумативний контроль» (від англ. summative assessment) та «формативний» або «формувальний контроль» (від англ. formative assessment). Проаналізувавши та узагальнивши дефініції понять, позначених цими термінами, доходимо

висновку, що зміст поняття «сумативний» контроль практично повністю співпадає з поняттям підсумкового контролю, який має на меті оцінити якість навчальних досягнень з точки зору їх відповідності встановленим стандартам. Отже, ці терміни, на нашу думку, цілком виправдано вживаються в наукових дослідженнях як синоніми. У той же час, зауважимо, що терміни «формувальний» та «поточний» контроль, які також часто вживаються в дослідженнях на позначення одного і того ж поняття, на наш погляд, мають багато спільного, проте не є абсолютними синонімами. Зазвичай їх використовують, коли мова йде про оцінювання, що відбувається протягом вивчення навчальної дисципліни і передує підсумковому (сумативному) контролю. Однак, зазначимо, що вивчення теоретичних аспектів даної проблеми, природи, характеру та особливостей процесу та форм оцінювання навчальної діяльності здобувачів освіти та її проміжних результатів, яке відбувається протягом всього періоду вивчення навчальної дисципліни, з першого заняття до проведення заходів підсумкового контролю, дає можливість стверджувати, що ці поняття все ж варто розмежовувати.

Такий висновок ґрунтується на тому, що в англомовному науковому дискурсі, англомовних публікаціях, присвячених досліджуваній проблемі, термін “formative assessment” позначає оцінювання, спрямоване не на оцінювання результатів навчання (assessment of learning), а є оцінюванням для навчання (assessment for learning), метою якого є підвищення рівня навчальних досягнень здобувачів шляхом моніторингу процесу опанування іноземної мови, відстеження прогресу на кожному етапі навчального процесу, визначення індивідуальних потреб здобувачів та внесення необхідних коректив у процес викладання та в документи, які регламентують викладання навчальної дисципліни. Основною ж метою поточного контролю, як зазначалося вище, в першу чергу є оцінювання проміжних результатів навчання здобувачів для визначення рівня сформованості компетенцій, де результати оцінювання вимірюються в балах.

Форми поточного оцінювання, серед яких часто є тестування, зокрема завдання на множинний вибір, є недостатньо ефективними інструментами для впливу на якість викладання та навчання. І, хоча інформація стосовно поточного рівня знань студентів та якості засвоєння навчального матеріалу, яка отримана на основі результатів поточного оцінювання, теоретично може бути використана для покращення якості навчання та сприяння прогресу в оволодінні іноземною мовою, а отже це також може бути метою цього виду оцінювання, проте досвід та спілкування з колегами свідчить, що на практиці це майже не спостерігається. Навіть, якщо така мета і ставиться, вона є другорядною і результати тематичного та модульного

оцінювання не використовуються викладачами та студентами як інструмент формувального оцінювання для корекції процесу викладання та навчання. Таким чином, здійснення лише поточного оцінювання, на нашу думку, є недостатнім для якісного опанування іноземної мови здобувачами вищої освіти. Поточне оцінювання може розглядатись як одна зі складових методики формувального оцінювання, проте не основна і не найбільш ефективна. Тому, в цій статті на позначення поняття «оцінювання для навчання» вживаємо термін «формувальне оцінювання», який точніше відображає сутність процесу, що розглядається в роботі.

Під формувальним оцінюванням маємо на увазі оцінювання, яке здійснюється під час навчальної діяльності, як в аудиторії, так і при виконанні студентами самостійної роботи, поточне чи проміжне оцінювання навчальних досягнень студентів, з метою моніторингу та, за необхідності, корегування процесу викладання та навчання, змісту навчання, для досягнення кінцевої мети – підвищення якості викладання та навчання. Зміна філософії, підходів до оцінювання, змінила його функції та сприйняття. Сьогодні оцінювання сприймається як невід'ємний елемент навчання і є стимулом, а не «вироком». Недостатня увага і неправильний підхід до оцінювання є, на наше переконання, серед причин того, що загальний рівень володіння англійською мовою все ще залишається доволі низьким. Отже, виходячи з визначення, формувальне оцінювання є важливою складовою ефективного викладання, оскільки створює умови для корегування процесу навчання з урахуванням результатів оцінювання та прогресу в досягненні навчальних цілей. За нашими спостереженнями, викладачі, які ставляться до оцінювання як до засобу навчання, більш охоче адаптують свої методи викладання до потреб студентів, розглядають помилки як навчальні можливості та зосереджуються не на підсумковому оцінюванні, а приділяють увагу прогресу здобувачів.

Для виконання функції покращення навчання, методика формувального оцінювання повинна включати такі елементи: встановлення навчальних цілей, які визначають прогнозований результат навчання; з'ясування прогресу в досягненні поставлених цілей через двосторонній зворотний зв'язок; внесення коректив в навчальний процес на основі отриманих даних та організація подальшої навчальної діяльності з урахування індивідуальних потреб здобувачів [10]. Засновуючись на практичному досвіді, вважаємо, що критично важливим є правильний вибір видів навчальної діяльності (завдань) та інструментів оцінювання, який відбувається вже на етапі планування аудиторної та самостійної (індивідуальної і групової) навчальної діяльності, коли визначаються навчальні цілі та індикатори успішності в їх досягненні.

До методів та інструментів імплементації формувального оцінюванні, що використовуються у вищій освіті та мають позитивний ефект на вивчення та викладання англійської мови як іноземної, відносяться взаємне оцінювання, самооцінювання, зворотній зв'язок – відгуки від викладача та від студента, мовний портфель, опитування та спеціально розроблені завдання для формувального оцінювання. Використання цих інструментів сприяє формуванню усвідомленого та позитивного ставлення здобувача до навчання та оцінювання, зміщуючи акцент з отримання оцінки, як основної мети, на бажання перевірити свій рівень, допомагає усвідомити недоліки, створюючи можливість вчасно їх виправити, зрозуміти свій потенціал, отримати фідбек та поради від викладача для пошуку шляхів подальшого розвитку [3; 4; 7]. Все це, в свою чергу, впливає на покращення володіння іноземною мовою. Серед інших важливих для якісного навчання факторів, на які позитивно впливає формувальне оцінювання, варто згадати підвищення мотивації навчатись, розвиток гнучких навичок, зокрема критичного мислення, вміння ставити цілі, здатності до рефлексії та саморефлексії, формування навичок самонавчання, тощо. Отже, це підтверджує важливу роль формувального оцінювання, як педагогічного інструменту, в підвищенні ефективності навчання іноземній професійній мові, оскільки методи та інструменти, які застосовуються, позитивно впливають й на інші фактори, які в свою чергу є передумовами якісного навчання.

Ще однією проблемою, яку варто підняти, є забезпечення об'єктивності оцінювання та дотримання норм академічної доброчесності, особливо в умовах навчання онлайн. Останнім часом вона набула особливої актуальності та стала справжнім викликом для викладачів, у зв'язку з використанням здобувачами можливостей штучного інтелекту для виконання завдань та навіть під час поточного та підсумкового контролю. Це спричиняє серйозні проблеми, пов'язані з плагіатом та забезпеченням об'єктивного оцінювання, які особливо складно вирішувати в умовах онлайн-навчання. Спираючись на п'ятирічний практичний досвід викладання англійської мови в університеті в режимі онлайн, вважаємо найбільш ефективними шляхами вирішення зазначеної проблеми, по-перше, відкритий діалог зі студентами, підвищення рівня їх обізнаності щодо плагіату та норм академічної доброчесності, пояснення переваг і недоліків використання інструментів ШІ як допоміжного засобу в навчанні. По-друге, формування у студентів усвідомленого ставлення до навчання та оцінювання, насамперед за допомогою відповідних інструментів формувального оцінювання, про що йшлося вище. Розуміння студентом ролі оцінювання для прогресу в навчанні та самовдосконалення, підвищує внутрішню

мотивацію навчатись та брати активну та доброчесну участь в процедурах оцінювання. Також, вирішити цю проблему можна через індивідуалізацію навчання, використання замість тестових технологій індивідуальних завдань, командних форм роботи, наприклад, групових проєктів, які наближені до реального життя і становлять для студента професійний інтерес, при виконанні яких, навіть за умов використання ШІ, замінити участь студента у виконанні завдання повністю неможливо. В цьому аспекті, вважаємо, важливу роль відіграють інтерактивні цифрові інструменти [6; 9].

Висновки. Розгляд методики формувального оцінювання в аспекті пошуку шляхів підвищення якості викладання та навчання іноземної мови на рівні вищої освіти в Україні показав, що завдяки застосуванню інтегрованого підходу до навчання та оцінювання, тобто застосування методів та інструментів «оцінювання для навчання», можна суттєво підвищити рівень та ефективність викладання та навчання. Проблема оцінювання як інструменту у викладанні іноземної мови в закладах вищої освіти, незважаючи на значний інтерес науковців, в багатьох аспектах є недостатньо дослідженою. Подальшого дослідження потребують питання, пов'язані з практичними аспектами імплементації цього підходу, як на рівні викладання, так і на інституційному рівні.

Література:

1. Bolitho R., West R. The internationalisation of Ukrainian universities: the English language dimension. Kyiv: British Council. 2017. Retrieved from http://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/2017-10-04_ukraine_report_h5_en.pdf.

2. Borg, S. The Impact of the English for Universities Project on ESP and EMI in Ukrainian Higher Education: Final Report. 2019. Retrieved from http://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/efu_impact_report_final_version_26_feb_2019.pdf.

3. Gibbs, G., Simpson, C. Conditions Under Which Assessment Supports Students' Learning. Learning and Teaching in Higher Education. 2005. 1, 3-31. URL: http://eprints.glos.ac.uk/id/eprint/3609

4. Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P., Struyven, K. Improving the effectiveness of peer feedback for learning. Learning and Instruction. 2010. 20(4), 304-315. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.007.

5. Han Zhang, Shigang Ge, Mohd Rashid Bin Mohd Saad. Formative assessment in K-12 English as a foreign language education: A systematic review. 2024. 10(10). https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e31367.

6. Holubnycha, L., Kostikova, I., Kravchenko, H., Simonok, V., & Serheieva, H. Cloud Computing for University Students' Language Learning. Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala. 2019. 11(4), 55-69. doi: https://doi.org/10.18662/rrem/157.

7. Hoo, H-T., Deneen, C. and Boud, D. Developing student feedback literacy through self and peer assessment interventions. Assessment and Evaluation in Higher Education. 2021. 47(3), 1-14. DOI: 10.1080/02602938.2021.1925871

8. Lubbe, A.,Mentz, E. Self-directed learning-oriented assessment and assessment literacy: Essential for 21st century learning', in E. Mentz & A. Lubbe (eds.), Learning through assessment: An approach towards Self-Directed Learning. 2021. (NWU Self-Directed Learning Series Volume 7), 1–25. https://doi.org/10.4102/aosis.2021.BK280.01

9. Сергєєва Г.А. Комп'ютерні технології та онлайн компонент у викладанні іноземної мови. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку»: Зб. наук. праць. Переяслав, 2020. Вип. 64. С. 216-219 URL: http://confscience.webnode.com.ua

10. Salamoura, A., Ellman, M., Harrison, C., & Silver, J. Getting the most from every moment of learning. The power of integrating learning and assessment. Cambridge University Press & Assessment. 2024. Retrieved from https://www.cambridge.org/sites/default/files/media/documents/the-power-of-integrating-learning.pdf

11. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) Approves by the Ministerial Conference in Yerevan, 14-15 May 2015. URL.: http://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/standards-and-guidlines_for_qa_in_the_ehea_2015.pdf.

References:

1. Bolitho R., West R. The internationalisation of Ukrainian universities: the English language dimension. Kyiv: British Council. 2017. Retrieved from http://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/2017-10-04_ukraine_report_h5_en.pdf.

2. Borg, S. The Impact of the English for Universities Project on ESP and EMI in Ukrainian Higher Education: Final Report. 2019. Retrieved from http://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/efu_impact_report_final_version_26_feb_2019.pdf.

3. Gibbs, G., Simpson, C. Conditions Under Which Assessment Supports Students' Learning. Learning and Teaching in Higher Education. 2005. 1, 3-31. URL: http://eprints.glos.ac.uk/id/eprint/3609

4. Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P., Struyven, K. Improving the effectiveness of peer feedback for learning. Learning and Instruction. 2010. 20(4), 304-315. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.007.

5. Han Zhang, Shigang Ge, Mohd Rashid Bin Mohd Saad. Formative assessment in K-12 English as a foreign language education: A systematic review. 2024. 10(10). https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e31367.

6. Holubnycha, L., Kostikova, I., Kravchenko, H., Simonok, V., & Serheieva, H. Cloud Computing for University Students' Language Learning. Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala. 2019. 11(4), 55-69. doi: https://doi.org/10.18662/rrem/157.

7. Hoo, H-T., Deneen, C. and Boud, D. Developing student feedback literacy through self and peer assessment interventions. Assessment and Evaluation in Higher Education. 2021. 47(3), 1-14. DOI: 10.1080/02602938.2021.1925871

8. Lubbe, A.,Mentz, E. Self-directed learning-oriented assessment and assessment literacy: Essential for 21st century learning', in E. Mentz & A. Lubbe (eds.), Learning through assessment: An approach towards Self-Directed Learning. 2021. (NWU Self-Directed Learning Series Volume 7), 1–25. https://doi.org/10.4102/aosis.2021.BK280.01

9. Serhieieva, H. Komp'iuterni tekhnolohii ta on-lain komponent u vykladanni inozemnoi movy. [Computer technologies and online component in foreign language teaching]. *Materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii «Vitchyzniana nauka na zlami epokh: problemy ta perspektyvy rozvytku»* - Materials of the All-Ukrainian scientific-practical Internet conference "National science at the turn of the epochs: problems and prospects of development": Collection of scientific works. Pereiaslav, 2020. Issue 64. P. 216-219. URL: http://confscience.webnode.com.ua [in Ukrainian]

10. Salamoura, A., Ellman, M., Harrison, C., & Silver, J. Getting the most from every moment of learning. The power of integrating learning and assessment. Cambridge University Press & Assessment. 2024. Retrieved from https://www.cambridge.org/sites/default/files/media/documents/the-power-of-integrating-learning.pdf

11. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) Approves by the Ministerial Conference in Yerevan, 14-15 May 2015. URL.: http://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/standards-and-guidlines_for_qa_in_the_ehea_2015.pdf.

УДК 81'276.6

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-744-753

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

Кирильчук Оксана Борисівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри романо-германської філології, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, м. Полтава, https://orcid.org/0000-0002-3497-4220

Бойко Оксана Юріївна аспірантка кафедри англійської філології та лінгводидактики, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, https://orcid.org/0000-0002-8850-1066

ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНИХ ДОДАТКІВ ТА ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Анотація. Методологічна основа освітніх програм із вивчення іноземних мов наразі доволі динамічно трансформується за посередництвом інтеграції різноманітних інформаційно-комунікаційних інновацій. Метою дослідження є аналіз потенціалу мобільних додатків та онлайн-платформ в процесі вивчення німецької мови. У статті розглянуто найбільш популярні цільові онлайн-ресурси з вивчення німецької, виокремлено їх переваги та недоліки. Виокремлено основні фактори впливу на якість застосування цифрового інструментарію у навчальному процесі, серед яких – доступність, інтерактивність, персоналізація навчального процесу, розвиток навичок самоосвіти та мовленнєве самовдосконалення. Проаналізовано потенціал мобільних додатків та освітніх платформ, таких як Duolingo, Memrise, Babbel, Goethe-Institut, DW - Learn German, Tandem, Lingoda, FluentU, Lang-8, BBC Languages – German. Обґрунтовано потенційні можливості, що відкриваються здобувачам освіти за допомогою використання онлайн-платформ з вивчення німецької мови, першочергово – в контексті нівелювання географічних чи фінансових обмежень, що відкриває нові можливості для особистісного та професійного розвитку, стимулює вмотивованість здобувачів освіти, підвищує результативність формування

в них іншомовної компетентності. Доведено ефективність онлайн-платформ та мобільних додатків щодо отримання практичних навичок в процесі залучення нестандартних методів та форм роботи, сприяння розвитку соціальних та крос-культурних навичок. Порівняння найбільш популярних освітніх онлайн-ресурсів з вивчення німецької дозволило сформувати рекомендації щодо застосування окремих з них для апгрейду традиційних освітніх програм. Підсумовано, що зростаюча популярність цифрових інструментів опанування іншомовних компетенцій репрезентує трансформацію традиційної освітньої моделі, розширює можливості для навчання, забезпечує формування іншомовних навичок. У синергії, це сприяє комплементарності розвитку освітнього іншомовного середовища динаміці запитів глобального ринку праці.

Ключові слова: іншомовна компетентність, німецька мова, онлайн-платформи, мобільні додатки, інтерактивні технології, інноваційні підходи, індивідуалізація навчання.

Syvyk Oksana Candidate of Pedagogical Sciences/PhD, Associate Professor, Associate Professor of the Department of German and French Languages and Their Teaching Methods, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Drohobych, https://orcid.org/0000-0002-2329-8896

Kyrylchuk Oksana PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Romano-Germanic Philology, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Poltava, https://orcid.org/0000-0002-3497-4220

Boiko Oksana Postgraduate Student of the Department of English Philology and Linguodidactics, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhya, https://orcid.org/0000-0002-8850-1066

USING MOBILE APPLICATIONS AND ONLINE PLATFORMS TO LEARN GERMAN

Abstract. The methodological basis of foreign language learning programs is now quite dynamically transformed by integrating various information and communication innovations. The purpose of the study is to analyze the potential of mobile applications and online platforms in learning German. The article deals with the most popular targeted online resources for the study of German, identifies their advantages and disadvantages. The main factors of influence on the quality of use of digital tools in the educational process are distinguished, including accessibility, interactivity, personalization of the educational process,

development of self -education skills and speech self -improvement. The potential of mobile applications and educational platforms such as Duolingo, Memrise, Babbel, Goethe-Institut, DW-Learn German, Tandem, Lingoda, Fluentu, Lang-8, BBC Languages-German. The potential opportunities that are open to the use of online platforms in the study of German language, in the context of leveling geographical or financial constraints, which opens up new opportunities for personal and professional development, stimulates the motivation of education applicants, increases the effectiveness of their formation. The effectiveness of online platforms and mobile applications for practical skills in the process of attracting non-standard methods and forms of work, promotion of social and cross-cultural skills.Comparison of the most popular educational online resources for the study of German has made it possible to formulate recommendations on the use of individual of them for the upgrading of traditional educational programs. It is summarized that the growing popularity of digital tools for mastering foreign language competencies represents the transformation of the traditional educational model, expands opportunities for learning, provides the formation of foreign language skills. In synergy, it contributes to the complementarity of the development of the educational foreign language environment dynamics of demands of the global labor market.

Keywords: foreign language competence, German language, online platforms, mobile applications, interactive technologies, innovative approaches, individualized learning.

Постановка проблеми. Активний інформаційно-комунікаційний розвиток сучасного суспільства та динаміка міжнародного ринку трудових ресурсів сприяють розробленню та інтеграції до практико-орієнтованого освітнього поля нових навчальних підходів. Процес вивчення німецької мови, як однієї з провідних універсальних іноземних мов у європейському середовищі, зазнає впливу цифрового апгрейду освіти, що розширює методологічні можливості викладання, формує додаткові мотиваційні переваги для здобувачів, сприяє персоналізації навчального процесу.

Ефективність онлайн-платформ та мобільних додатків проявляється в аспектах зручності та доступності, інтерактивності та нівелювання географічних чи фінансових обмежень, що відкриває нові можливості для особистісного та професійного розвитку. Актуальність тематики спонукає до розширеного аналізу потенціалу онлайн-платформ та мобільних додатків для вивчення німецької мови, визначення найбільш ефективних сучасних їх варіацій та ідентифікації потенційних недоліків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Можливості сучасних інноваційних освітніх можливостей в контексті підвищення якості процесу

вивчення іноземної мови входять у коло наукових інтересів сучасних дослідників. Зокрема, L. Gorbatiuk та ін. [1], O. Bardadym [2], H. Abuhassna та ін. [3] актуалізують переваги онлайн-платформ щодо стимулювання самоосвіти та саморозвитку, індивідуалізації навчального процесу, розвитку навичок тайм-менеджменту та самоконтролю, технологічних умінь, що є актуальними й поза межами іншомовної компетентності. N. Burbules та ін. [4], M. Castro, G. Tumibay [5] зауважують серед переваг онлайн-навчання гнучкий графік, можливість поєднання освіти з іншими обов'язками, економічну доступність.

L. Cherchata [6], A. Haleem та ін. [7] акцентують увагу на можливостях освітніх рішень у мобільному форматі, актуалізуючи значущість інтерактивних технологій щодо навчання вимові, формування навичок безперервного вдосконалення, загального апгрейду комунікативної методології викладання іноземної мови в напрямку практичної зорієнтованості. Водночас P. Vassilakopoulou, E. Hustad [8] наголошують на необхідності необмеженого доступу до Інтернету та адекватної технічної підтримки, що потребує своєчасного виявлення та розв'язання дотичних проблем та обмежень.

Науковці J. Parra-Domínguez та ін. [9], M. Khasawneh, Y. Khasawneh [10] досліджують різнопланові стратегії розвитку цифрової грамотності серед педагогів, що вбачається ключовим фактором для успішної інтеграції інноваційних інформаційно-комунікаційних рішень в освітній процес. Тим часом F. Johannsen та ін. [11], L. Beutelspacher та ін. [12] аналізують аспекти впливу відкритих онлайн-платформ на трансформацію іншомовної освіти в контексті необмеженості доступу до якісних освітніх ресурсів, інтенсифікації процесу опанування компетенцій з іноземних мов, можливостей персоналізації навчальних програм.

Проведений огляд літератури акцентує стрімке зростання впливу інформаційних технологій на сучасні методи навчання, водночас актуалізуючи необхідність вирішення викликів, пов'язаних з кібербезпекою та розвитком цифрової грамотності.

Метою статті є аналіз потенціалу мобільних додатків та онлайн-платформ в процесі вивчення німецької мови.

Виклад основного матеріалу. Актуальні вимоги до компетенцій сучасного фахівця передбачають високий рівень якості іншомовних навичок, що потребує трансформації традиційних освітніх методологій. Інтеграція цифрових технологій до освітнього процесу дозволяє досягнути підвищення ефективності навчання та сприяє розвитку комунікативних здібностей.

Мобільні додатки та онлайн-платформи допомагають підвищити розмовний рівень, розширювати лексичний запас, забезпечуючи доступ до

інтерактивних навчальних матеріалів [7]. Більшість додатків містять у своєму методологічному підґрунті аудіоматеріали та інструменти візуалізації, що сприяють формуванню навичок вимови. Вони оснащені вбудованими словниками та перекладачами, які дають змогу оперативно відшукувати лексичні значення.

Більшість мобільних додатків та онлайн-платформ з вивчення іноземних мов містять елементи гейміфікації, що сприяє вмотивованості користувачів до навчального процесу. Онлайн-курси сприяють розвитку соціальної компетентності через створення форумів, чатів чи віртуальних аудиторій. Інтерактивність дозволяє активно взаємодіяти з матеріалами та вдосконалювати цільові навички з іноземних мов.

Ще однією важливою функцією є персоналізація. Більшість мобільних додатків дозволяють здобувачам іншомовних компетенцій налаштовувати навчальний процес до цілей, рівня та найпоширеніших інтересів, пропонуючи індивідуальні рекомендації відповідно навчальному прогресу [12]. Водночас онлайн-платформи часто містять структуровані курси або різнорівневі модулі, а також систему досягнень, нагород та стимулів.

Вивчаючи іноземну мову, користувачі мають можливість перевіряти власний рівень досягнень, виконуючи тести та завдання на різні теми. Крім того, вони можуть самостійно шукати додатковий лексичний чи граматичний матеріал, відповідно до свого рівня складності та індивідуальних потреб. Такий індивідуальний підхід підвищує мотивацію та результативність навчання.

Потенціал онлайн-платформ дозволяє користувачам значно розширити дидактичні навички та уміння, в тому числі в аудіюванні та розмовній практиці. Прослуховування аудіозаписів чи перегляд відео може відбуватись в індивідуальному комфортному темпі, комплементарному загальному рівню іншомовних навичок. Перевагою є можливість багаторазового прослуховування частин тексту, які викликають труднощі. Також, додатки часто включають можливість стартового тестування для розроблення індивідуальних рекомендацій для навчання [5].

Серед найбільш ефективних цифрових ресурсів для вивчення німецької мови необхідно відзначити наступні.

1) Duolingo: Duolingo на сьогодні є одним із найпопулярніших онлайн-ресурсів для опанування іноземних мов на безкоштовній основі. До освітнього наповнення входять вправи на граматику, інтерактивні уроки, вправи з розвитку навичок читання та вимови, а також можливість безпосередньої комунікації німецькою мовою.

Перевагою платформи є універсальність щодо рівня початкових компетенцій та можливість постійного вдосконалення отриманих навичок,

відстеження власного прогресу та отримання миттєвого фідбеку. Онлайн-платформа Duolingo має вигляд дерева досягнень, де на новий рівень можна потрапити лише за наявності визначеної кількості балів. Такий підхід виступає стимулом для безперервного самовдосконалення.

2) Memrise – онлайн-платформа, котра спеціалізується на процесах вивчення фраз та окремих слів за допомогою методів повторення та запам'ятовування. Ресурс передбачає варіації курсів як для початківців, так і для вдосконалення різнорівневих навичок. Використання Memrise дозволяє суттєво покращити лексичні навички та розширити словниковий запас.

3) Babbel являє собою інтерактивну платформу, яка вміщує професійні курси з вивчення німецької мови для різних рівнів попередньої підготовки. Babbel забезпечує можливості комунікації з носіями мови, що сприяє стрімкому вдосконаленню розмовних навичок та умінь з письма, читання, вимови. Ресурс вміщує методологію інтерактивного навчання та створення реальних ситуацій для безпосереднього спілкування, що дозволяє набути практичних навичок та опановувати нові компетенції.

4) Goethe-Institut являє собою німецьку організацію, котра забезпечує значну кількість ресурсів для розвитку навичок з німецької мови, а саме, відеоуроки, онлайн-курси на безкоштовній основі, аудіоматеріали, а також культурне інформаційне забезпечення, що дає змогу інтегруватись у німецьку культуру та мову, глибше розуміти контекст та специфіку розвитку німецькомовних країн.

5) DW - Learn German (DW), у цілому, являє собою німецькомовну платформу глобального масштабу, котра створює контент для безкоштовних уроків німецької мови. Ресурс Learn German, що функціонує в межах платформи, вміщує значну кількість аудіо- та відеоуроків, текстів для читання, інтерактивного ресурсу, культурні матеріали та інші корисні ресурси, що сприяють різноконтекстному вивченню німецької мови.

6) Tandem – мобільний додаток, що, по суті, сприяє налагодженню комунікації німецькою мовою з носієм, хто вивчає рідну мову користувача, для практики мови та активного обміну досвідом. Зазначена стратегія позиціонується оптимальним способом вдосконалення розмовних компетенцій та підвищення обізнаності щодо особливостей німецької культури, що дає змогу поглибити мовні та комунікаційні навички.

7) Lingoda – онлайн-платформа з вивчення німецької мови, що містить у методологічному інструментарії групову та індивідуальну форми занять з викладачами німецького походження. Гнучкий графік дозволяє максимально персоналізувати навчальний процес, а інтерактивні уроки сприяють покращенню комунікаційних навичок, дають змогу якісно підготуватися до офіційних мовних іспитів, покращити вимовні уміння.

8) FluentU – онлайн-платформа, котра активно залучає освітній потенціал відеоматеріалів з фільмів, новин, реальних відео з YouTube. Матеріал супроводжується додатковими вправами та субтитрами, що сприяє кращому розумінню лексики та вимови, розвитку навичок уважного слухання, вивченню німецької мови в контексті реальних ситуацій.

9) Lang-8 являє собою спільноту для вивчення німецької мови, де користувач має можливість публікувати власні тексти німецькою мовою та одержувати критичні відгуки від носіїв. Зазначене дозволяє суттєво підвищити рівень навичок граматики та письма. Ресурс доцільно використовувати для написання листів, текстів, статей з отриманням конструктивного зворотного зв'язку.

10) BBC Languages – German – платформа позиціонується, як розділ від BBC, що містить ресурси для вивчення німецької мови на безкоштовній основі. Вона вміщує різноманітні відео- та аудіоуроки, граматичні вправи тощо. Платформа активно сприяє розвитку навичок читання та розумінню мови.

Важливим аспектом у функціонуванні мобільних додатків та онлайн-платформ є розробка навчального матеріалу, який враховує різні типи сприйняття. Зокрема, Duolingo та Memrise дозволяють створювати інтерактивні завдання, які враховують візуальний, кінестетичний та аудіальний типи сприйняття.

У додатках здебільшого представлений вже дидактизований матеріал у форматі аудіо- та відеофрагментів, карток, текстів. Інтегрована система накопичення балів для переходу на наступний вищий рівень забезпечує мотиваційний компонент навчального процесу [11]. Також, користувачі можуть поділитися успіхами у соціальних мережах. Загалом, соціальні медіа доцільно позиціонувати ефективним способом взаємодії в процесі вивчення німецької мови, взаємопідтримки та демонстрації власних талантів, обговорення проєктів, закріплення отриманих навичок [6].

Підхід, що пропонують мобільні додатки та онлайн-платформи, передбачає реалізацію систематизованого та упорядкованого навчання німецької мови, як засобу практичної комунікації в умовах модульованої мовної діяльності на заняттях [3]. При цьому, вагому роль відіграє принцип новизни. Завдяки багатосторонній навчальній взаємодії вирішуються проблеми міжкультурної комунікації та поваги до культурних відмінностей, що є цінною компонентою навчання фахівців для співпраці в міжнародних командах [4]. Окрім того, варто відзначити результативність впровадження методів інтелектуальних карт, сиквейну та командного навчання в межах запропонованих освітніх рішень, котрі дозволяють вдосконалювати навички комунікації та критичного мислення.

Порівняння найбільш популярних освітніх платформ та мобільних додатків з вивчення німецької мови дозволяє рекомендувати окремі з них для ширшого застосування, в тому числі у межах традиційних освітніх програм. Зокрема, особливо значущими з погляду методології вбачаються Duolingo та Memrise. Водночас ресурс Goethe-Institut володіє особливою цінністю щодо розвитку комунікаційних «побутових» навичок, пропонуючи інтерактивні вправи, тексти, відео, аудіо, ігри для всіх рівнів та можливість комунікації за допомогою спеціального чату. На YouTube-каналі 24h Deutsch від Goethe-Institut розміщено значну кількість відео німецькою мовою про буденне життя в Німеччині, особливості культури тощо.

Універсальним позиціюється офіційний додаток DW Learn German, що містить чимало корисних матеріалів, таких як аудіозаписи, тестові завдання, відеоуроки та різні ігри для вивчення лексики та граматики. DW Learn German доцільно рекомендувати у якості ефективного ресурсу для самостійного вивчення та оптимізації мовних навичок.

Таким чином, інтеграція цифрових технологій у практику вивчення німецької мови трансформує освітні методи у концепцію формування відкритого, глобального освітнього простору. При цьому необхідно зауважувати потенційні виклики та негативні аспекти. Зокрема, існує необхідність в належному розвитку інфраструктури, ресурсному забезпеченні та доступу до Мережі. Динаміки вимагає позиціонування цифрових платформ в освітньому середовищі, як загальновизнаних ефективних інструментів здобуття компетенцій з німецької мови.

Висновок. Інноваційні методичні підходи до вивчення німецької мови за посередництвом мобільних додатків та онлайн-платформ забезпечують створення ефективного навчального середовища нового формату, що підвищує якість отриманих навичок та забезпечує стійку вмотивованість здобувачів. Завдяки цифровим можливостям формуються умови для індивідуалізації навчального процесу та підвищення рівня якості іншомовних компетенцій. Використання онлайн-платформ та мобільних додатків сприяє синергії вільного володіння німецькою та навичок комунікативної компетентності й самовдосконалення.

Серед основних причин доцільності використання мобільних додатків та онлайн-платформ для вивчення німецької мови – доступність, інтерактивний та цікавий контент, зручність, персоналізоване навчання, соціальні та громадські функції, відстеження прогресу. Зазначені інноваційні освітні інструменти володіють потенціалом практико-орієнтованого навчання, що сприяє здобуттю соціальної компетентності, підвищенню комунікаційних навичок, підвищення вмотивованості здобувачів освіти.

Порівняльний аналіз онлайн-платформ та мобільних додатків з вивчення німецької мови, що здобули максимальної популярності на

сьогодні, дозволив сформувати основні рекомендації щодо їх застосування у межах традиційних освітніх програм. Вбачається за доцільне інтегрувати можливості таких платформ, як Duolingo, Memrise, ресурсу Goethe-Institut, а також додатку DW Learn German, що дозволяють розвивати та вдосконалювати, першочергово, комунікаційні навички та уміння, розширюють лексичний запас та сприяють синергії розвитку іншомовних та крос-культурних компетенцій. Аудіозаписи, інтерактивні завдання, відеоуроки та елементи гейміфікації дозволяють активно підвищувати рівень лексичних та граматичних навичок. Таким чином, зазначені інноваційні ресурси доцільно рекомендувати як перспективні можливості вдосконалення процесу вивчення німецької мови.

Література

1. Gorbatiuk L. V., Kravchenko N. V., Alekseeva H. M., Rozumna T. S. Mobile applications as means of forming foreign language lexical competence of students of non-philology majors. *Information technologies and teaching aids*. 2019. Vol. 74(6). Pp. 150-164. http://dx.doi.org/10.33407/itlt.v74i6.2529

2. Bardadym O. V. Classification of educational web resources. *Scientific notes. Series: Pedagogical Sciences.* 2022. Vol. 207. Pp. 89-99. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-207-89-99

3. Abuhassna H., Al-Rahmi W. M., Yahya N., Zakaria M. A. Z. M., Kosnin A. B. M., Darwish M. Development of a new model on utilizing online learning platforms to improve students' academic achievements and satisfaction. *International Journal of Educational Technology in Higher Education.* 2020. Vol. 17. Pp. 1-23. https://doi.org/10.1186/s41239-020-00216-z

4. Burbules N. C., Fan G., Repp P. Five trends of education and technology in a sustainable future. *Geography and sustainability.* 2020. Vol. 1(2). Pp. 93-97. https://doi.org/10.1016/j.geosus.2020.05.001

5. Castro M. D. B., Tumibay G. M. A literature review: efficacy of online learning courses for higher education institution using meta-analysis. *Education and Information Technologies*. 2021. Vol. 26(2). Pp. 1367-1385. https://doi.org/10.1007/s10639-019-10027-z

6. Cherchata L. Formation of competence of individual foreign language improvement in students of non-language specialties. *Scientific Collection "InterConf+"*. 2023. Vol. 36 (167). Pp. 138-149.

7. Haleem A., Javaid M., Qadri M. A., Suman R. Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers.* 2022. Vol. 3. Pp. 275-285. https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004

8. Vassilakopoulou P., Hustad E. Bridging digital divides: A literature review and research agenda for information systems research. *Information Systems Frontiers.* 2023. Vol. 25(3). Pp. 955-969. https://doi.org/10.1007/s10796-020-10096-3

9. Parra-Domínguez J., Manzano S., Herrero S., Chamoso P. Digital Platforms for Education. The Case of e4you. In *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2023. Vol. 532. Pp. 247–255. https://doi.org/10.1007/978-3-031-18409-3_24

10. Khasawneh M. A. S., Khasawneh Y. J. A. Analyzing the Effectiveness of Mobile Devices and Apps in Supporting Learning. *Migration Letters*. 2023. Vol. 20(S1). Pp. 901-910. https://doi.org/10.59670/ml.v20iS1.3642

11. Johannsen F., Knipp M., Loy T., Mirbabaie M., Möllmann N. R., Voshaar J., Zimmermann J. What impacts learning effectiveness of a mobile learning app focused on first-year students?. *Information Systems and e-Business Management.* 2023. Vol. 21(3). Pp. 629-673. https://doi.org/10.1007/s10257-023-00644-0

12. Beutelspacher L., Mainka A., Siebenlist T. Citizen participation via mobile applications: A case study on apps in Germany. In *Research Anthology on Citizen Engagement and Activism for Social Change* (pp. 988-996). IGI Global Scientific Publishing, 2022. DOI: 10.4018/978-1-6684-3706-3.ch053

References

1. Gorbatiuk, L. V., Kravchenko, N. V., Alekseeva, H. M., & Rozumna, T. S. (2019). Mobile applications as means of forming foreign language lexical competence of students of non-philology majors. *Information technologies and teaching aids*. 2019, 74(6), 150-164. Retrieved from: http://dx.doi.org/10.33407/itlt.v74i6.2529[in English]

2. Bardadym, O. V. (2022). Classification of educational web resources. *Scientific notes. Series: Pedagogical Sciences, (207*), 89-99. Retrieved from: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-207-89-99[in English]

3. Abuhassna, H., Al-Rahmi, W. M., Yahya, N., Zakaria, M. A. Z. M., Kosnin, A. B. M., & Darwish, M. (2020). Development of a new model on utilizing online learning platforms to improve students' academic achievements and satisfaction. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 17*, 1-23. Retrieved from: https://doi.org/10.1186/s41239-020-00216-z [in English]

4. Burbules, N. C., Fan, G., & Repp, P. (2020). Five trends of education and technology in a sustainable future. *Geography and sustainability, 1*(2), 93-97. Retrieved from: https://doi.org/10.1016/j.geosus.2020.05.001 [in English]

5. Castro, M. D. B., & Tumibay, G. M. (2021). A literature review: efficacy of online learning courses for higher education institution using meta-analysis. Education and Information Technologies, 26(2), 1367-1385. Retrieved from: https://doi.org/10.1007/s10639-019-10027-z [in English]

6. Cherchata, L. (2023). Formation of competence of individual foreign language improvement in students of non-language specialties. *Scientific Collection "InterConf+", 36 (167)*, 138-149. [in English]

7. Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M. A., & Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers,* (3), 275-285. Retrieved from: https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004[in English]

8. Vassilakopoulou, P., & Hustad, E. (2023). Bridging digital divides: A literature review and research agenda for information systems research. *Information Systems Frontiers, 25*(3), 955-969. Retrieved from: https://doi.org/10.1007/s10796-020-10096-3[in English]

9. Parra-Domínguez, J., Manzano, S., Herrero, S., & Chamoso, P. (2023). Digital Platforms for Education. The Case of e4you. In *Lecture Notes in Networks and Systems*, 532, 247–255. Retrieved from: https://doi.org/10.1007/978-3-031-18409-3_24[in English]

10. Khasawneh, M. A. S., & Khasawneh, Y. J. A. (2023). Analyzing the Effectiveness of Mobile Devices and Apps in Supporting Learning. Migration Letters, 20(S1), 901-910. Retrieved from: https://doi.org/10.59670/ml.v20iS1.3642[in English]

11. Johannsen, F., Knipp, M., Loy, T., Mirbabaie, M., Möllmann, N. R., Voshaar, J., & Zimmermann, J. (2023). What impacts learning effectiveness of a mobile learning app focused on first-year students?. *Information Systems and e-Business Management*, *21*(3), 629-673. Retrieved from: https://doi.org/10.1007/s10257-023-00644-0[in English]

12. Beutelspacher, L., Mainka, A., & Siebenlist, T. (2022). Citizen participation via mobile applications: A case study on apps in Germany. In *Research Anthology on Citizen Engagement and Activism for Social Change* (pp. 988-996). IGI Global Scientific Publishing. Retrieved from: DOI: 10.4018/978-1-6684-3706-3.ch053 [in English]

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №4(34)2025

Bulletin of Science and Education

УДК 378.147:81'243

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-754-762

Скрипник Наталія Станіславівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов, Харківський національний автомобільно-дорожній університет, м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-8208-3019

ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМИ QUIZLET У ВИКЛАДАННІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ: ОСОБЛИВОСТІ, ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ

Анотація. У статті досліджено потенціал використання онлайн-платформи Quizlet у викладанні німецької мови як другої іноземної, зокрема на початковому рівні. Актуальність теми зумовлена необхідністю пошуку ефективних цифрових інструментів для реалізації мовної освіти в умовах дистанційного та змішаного навчання. Особлива увага приділяється можливостям платформи щодо формування лексичної компетенції, підтримки мотивації студентів та реалізації принципів автономного навчання. Важливим аспектом є застосування Quizlet для розвитку навичок запам'ятовування лексики через регулярне повторення, а також активізацію студентів через ігрові режими. На прикладі впровадження Quizlet у курс німецької мови на початковому рівні проаналізовано особливості використання платформи при викладанні німецької мови порівняно з англійською, зокрема обмежений вибір готових ресурсів, потребу додавання артиклів та форм множини до іменників, створення граматичних наборів і вправ на порядок слів. Порівняно з готовими ресурсами платформи щодо англійської мови, встановлено, що матеріали з німецької мови потребують більшої уваги до структури карток і підбору ілюстрацій, зокрема для адекватного відображення граматичних і синтаксичних відмінностей. Представлено результати опитування студентів, які свідчать про позитивне сприйняття платформи: більшість опитаних відзначили підвищення мотивації, зростання інтересу до предмета та покращення запам’ятовування лексики. Також описано потенціал ігрових режимів (Match, Gravity, Quizlet Live) як засобів активізації навчального процесу та розвитку навичок швидкої реакції, що особливо важливо при вивченні граматичних конструкцій. Зроблено висновок про доцільність інтеграції Quizlet у курси з другої іноземної мови, що дозволяє поєднувати ефективне вивчення лексики з можливостями контролю знань і адаптації навчання до потреб студентів.

Ключові слова: Quizlet, німецька мова як іноземна, цифрові технології, лексична компетенція, мотивація студентів, ігрові режими.

Skrypnyk Nataliia Stanislavivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Kharkiv National Automobile and Highway University, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-8208-3019

USING THE QUIZLET ONLINE PLATFORM IN TEACHING GERMAN AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE: SPECIFICS, EXPERIENCE, PROSPECTS

Abstract. The article explores the potential of using the online platform Quizlet in teaching German as a second foreign language, in particular at the elementary level. The relevance of the topic is stipulated by the need to find effective digital tools for language education in the context of distance and blended learning. Particular attention is paid to the platform's capabilities to develop lexical competence, support student motivation and implement the principles of autonomous learning. An important aspect is the use of Quizlet to develop vocabulary memorisation skills through regular repetition, as well as to activate students through game modes. On the example of implementing Quizlet in a German course at the elementary level, the article analyses the peculiarities of using the platform in teaching German compared to English, in particular, the limited choice of ready-made resources, the need to add articles and plural forms to nouns, create grammar sets and word order exercises. Compared to the platform's ready-made resources for English, it was found that German materials require more attention to the structure of cards and the selection of illustrations, in particular to adequately reflect grammatical and syntactic differences. The results of a survey of students are presented, which indicate a positive perception of the platform: the majority of respondents noted an increase in motivation, an increase in interest in the subject and an improvement in vocabulary retention. The results of a student survey are presented, which show a positive perception of the platform: the majority of respondents noted an increase in motivation, an increase in interest in the subject and an improvement in vocabulary memorisation. The article also describes the potential of game modes (Match, Gravity, Quizlet Live) as a means of intensifying the learning process and developing quick reaction skills, which is especially important when learning grammatical structures. The conclusion is made about the expediency of integrating Quizlet into second language courses, which allows combining effective vocabulary learning with the possibilities of knowledge control and adaptation of learning to the needs of students.

Keywords: Quizlet, German as a foreign language, digital technologies, lexical competence, student motivation, game modes.

Постановка проблеми. У сучасному освітньому просторі спостерігається стрімке впровадження цифрових технологій, які трансформують підходи до викладання іноземних мов. Зокрема, робота з лексичним матеріалом, граматичними структурами, а також розвиток автономного навчання й мотивації студентів суттєво збагачуються завдяки використанню інтерактивних онлайн-сервісів. Серед найпоширеніших платформ – Kahoot, Wordwall, Wordclouds, Quizlet – остання вирізняється гнучким функціоналом для тренування лексики, перевірки знань та організації самостійної роботи студентів. Її універсальність і багатофункціональність зробили сервіс популярним серед викладачів іноземних мов, передусім англійської, у межах традиційного, змішаного та дистанційного форматів навчання.

Наукова актуальність порушеної проблеми зумовлена потребою адаптації цифрових ресурсів до конкретних умов навчального процесу з урахуванням мовної специфіки, особливостей сприйняття студентської аудиторії та типових труднощів засвоєння іноземної мови. У зв'язку з цим виникає практично значуще завдання: здійснити порівняльний аналіз використання платформи Quizlet у навчанні англійської та німецької мов як іноземних, виявити особливості її застосування у викладанні німецької мови й окреслити перспективні напрями використання сервісу з урахуванням специфіки навчального контексту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнє десятиліття позначене активними пошуками ефективних підходів до модернізації методики викладання іноземних мов шляхом інтеграції цифрових технологій. У численних вітчизняних і зарубіжних дослідженнях розглядається доцільність і результативність застосування освітніх інтернет-ресурсів, зокрема і платформи Quizlet. Зазначається, що цифрові інструменти сприяють підвищенню мотивації студентів, розвитку навичок самоконтролю, формуванню навичок повторення і закріплення матеріалу.

Так, у статті Пешиної Л.В. і Козярук Ю.Ю. [8] розглядається використання інтернет-технологій у реформуванні вищої освіти в Україні, зокрема їх роль у підвищенні якості освітнього процесу. Автори наголошують на загальній тенденції інтеграції інтернет-технологій у вищу освіту як основного шляху модернізації навчальних методик.

Дослідження Колесник А. та співавторів [7] присвячене використанню інструментів веб 2.0 саме у викладанні іноземних мов. Автори зазначають, що Quizlet є потужним інструментом для створення навчальних

карток та ігор, що сприяють активному засвоєнню лексики та підвищенню рівня мотивації студентів.

У дослідженні Близнюк Л.М. і Трушковської А.Д. [4] аналізуються традиційний та цифровий підходи до вивчення німецької лексики. Автори зазначають, що поєднання традиційних методів (ведення словників, диктанти) і цифрових інструментів значно покращує ефективність навчання. Quizlet згадується як один з мобільних додатків, що полегшує вивчення лексики та підготовку викладачів до занять.

У роботі Djamdjuri D.S. і колективу [1] вивчається сприйняття студентами процесу вивчення лексики за допомогою Quizlet. Дослідження показує, що студенти вважають платформу ефективною для покращення навичок запам'ятовування та підтримки мотивації.

У дослідженні Setiawan M.R. і Wiedarti P. [3] аналізується ефективність Quizlet у підвищенні мотивації студентів до вивчення англійської лексики. Автори наголошують, що мотивація є ключовим фактором успішного оволодіння лексикою, і виявляють, що Quizlet є ефективним інструментом для підвищення мотивації студентів.

Робота Okkan A. і Aydin S. досліджує вплив Quizlet на мотивацію студентів у контексті вивчення англійської мови як іноземної (EFL) [2]. Автори відзначають, що Quizlet допомагає студентам зберігати високу мотивацію до вивчення лексики, сприяючи покращенню їх результатів.

Яригіна Н.М. у своїй праці висвітлює потенціал таких платформ, як Quizlet та Kahoot!, у контексті викладання англійської мови як іноземної. Авторка підкреслює, що інтерактивні платформи дозволяють створити динамічне та індивідуалізоване навчальне середовище, сприяють зворотному зв’язку в реальному часі та підвищують мотивацію студентів [9]. Водночас наголошується на необхідності подальших досліджень щодо оптимального поєднання традиційних та цифрових методик викладання.

У контексті викладання німецької мови, дослідження Ворони Т.О. акцентує на значенні електронних ресурсів для формування лексичної компетенції. Зокрема, детально проаналізовано функціонал Quizlet, який забезпечує аудіо-візуальну подачу лексики, зворотний зв’язок і персоналізацію процесу навчання. Авторка також вказує на можливості використання мобільних додатків для повторення матеріалу в зручний час, що відповідає принципам сучасної педагогіки [5].

На окрему увагу заслуговує робота Гвоздяк О. та Бойчук Н., яка стосується адаптації традиційних методик викладання німецької мови до сучасних умов шляхом використання цифрових ресурсів. У статті підкреслюється ефективність таких платформ, як Quizlet, Duolingo, Babbel, що забезпечують індивідуалізований підхід до навчання та розвивають автономність студентів [6].

Попри численні переваги використання цифрових інструментів, автори зазначають, що у викладанні німецької мови спостерігається менша інтенсивність їх інтеграції в порівнянні з англійською. Це пояснюється не стільки різницею у цифровій компетентності викладачів, скільки специфікою навчальних програм, обсягом годин та рівнем підготовленості типових ресурсів.

Таким чином, у науковому дискурсі сформувалася спільна думка про доцільність і перспективність застосування платформ на кшталт Quizlet як у викладанні англійської, так і німецької мов. Утім, потребує уточнення питання особливостей їх використання, з урахуванням мовної специфіки та навчального контексту, що і зумовлює актуальність даного дослідження.

Метою статті є дослідити потенціал платформи Quizlet як ефективного інструменту у викладанні німецької мови як іноземної, проаналізувавши особливості її використання на тлі практики впровадження сервісу у викладанні англійської мови.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах стрімкої цифровізації освіти, яка в Україні значно посилилась у зв'язку з вимушеним переходом до змішаних та дистанційних форм навчання, використання цифрових інструментів у викладанні іноземних мов набуває не лише актуальності, а й стратегічного значення. Потреба у забезпеченні самостійної роботи студентів значно зросла, а разом із нею — і вимоги до інструментів, які дозволяють не лише організувати навчання поза межами занять, а й відстежувати виконання завдань і прогрес кожного студента.

Багато популярних цифрових платформ і сервісів дозволяють студентам самостійно працювати з навчальним матеріалом, проте не надають можливості викладачеві перевірити фактичне виконання завдань або проаналізувати типові помилки. Це є суттєвим недоліком, з огляду на те, що чимало студентів нехтують виконанням завдань, якщо знають, що вони не будуть перевірені.

На цьому тлі Quizlet вирізняється серед інших платформ завдяки можливості контролювати активність студентів, переглядати їхні результати та, за потреби, повертати їх до повторення матеріалу. Цей аспект робить Quizlet надзвичайно корисним не лише для самостійного засвоєння лексики, а й для системного формування навичок самоконтролю, особливо важливих у змішаному форматі навчання.

З точки зору викладача іноземної мови, робота з Quizlet передбачає створення або адаптацію наборів карток із лексичним чи граматичним матеріалом, які супроводжуються перекладом, аудіо, зображеннями та іншими мультимедійними елементами. Платформа пропонує різноманітні режими навчання: «Карточки», «Learn», «Spell», «Test», «Match» та

«Gravity». Режим «Learn» ґрунтується на алгоритмі інтервального повторення, що забезпечує ефективне засвоєння нової лексики. «Spell» і «Test» допомагають перевірити орфографію та рівень засвоєння, а ігрові режими сприяють зниженню тривожності та підвищенню зацікавлення студентів.

Quizlet є потужним інструментом для автоматичного повторення слів на основі принципу «спейсінг» — поступового збільшення інтервалів між повтореннями, що дозволяє значно покращити довготривалу пам'ять. Використання флеш-карток, режиму «Learn», а також ігрових режимів на Quizlet допомагає студентам активно працювати з лексикою, постійно повторюючи і закріплюючи вивчені слова, що особливо важливо при вивченні таких мов, як німецька, де відмінювання, артиклі або дієвідміни потребують постійного закріплення.

Ігрові режими платформи Quizlet, зокрема «Match» та «Gravity», виступають дієвим засобом активізації навчального процесу та підвищення мотивації студентів. Режим «Match» передбачає швидке співставлення термінів з їх відповідниками, а «Gravity» змушує реагувати швидко, запроваджуючи елемент змагання та посилюючи автоматизацію лексики. Обидва режими ефективні як для індивідуальної роботи, так і для роботи в парах або командах.

Окрему групу режимів платформи Quizlet становить Quizlet Live – інтерактивна багатокористувацька гра, що розвиває командну взаємодію, поглиблює опрацювання лексичних пар і формує стратегічне мислення. У Quizlet Live викладач обирає певний набір карток, після чого система автоматично розподіляє студентів на команди (при використанні Live в командному режимі) або пропонує працювати індивідуально (режим індивідуальної гри). В командному режимі студенти бачать лише частину відповідей, тому для досягнення правильного результату їм необхідно співпрацювати, але цей режим можливо використовувати лише в умовах оффлайн-навчання. Завдяки цьому формується спільна відповідальність за результат, що стимулює ефективну комунікацію між учасниками. В режимі індивідуальної гри, кожен студент грає сам за себе, але принципово важливим є момент спільної синхронної діяльності, особливо при навчанні у дистанційному форматі. Quizlet Live сприяє глибшому опрацюванню лексичних пар, оскільки правильна відповідь базується не лише на запам’ятовуванні, а й на усвідомленні зв’язку між поняттями, перекладом, граматичною формою чи контекстом. Завдання, які повторюються кілька разів у ході гри, сприяють активізації довготривалої пам’яті та підвищують точність відтворення матеріалу.

У власній практиці викладання німецької мови як другої іноземної з початкового рівня у Харківському національному автомобільно-дорожньому університеті для студентів спеціальності «Прикладна лінгвістика» платформу Quizlet було використано для вивчення лексики, граматики та фонетики. Усі набори карток, відповідно до обраного навчального комплексу, створювалися самостійно. Застосовувалися всі режими залежно від дидактичної мети, але найсуттєвішими виявилися можливості візуалізації, аудіо супроводу та автоматизованого повторення. Проте виявлено низку специфічних моментів: потреба подавати іменники з артиклем і формою множини, обмежений вибір ілюстрацій, складність формування наборів із дієслівними формами та необхідність окремих вправ для синтаксичних конструкцій.

За результатами опитування студентів, проведеного впродовж двох семестрів, 73 % респондентів на початку курсу та 92 % – наприкінці року визнали Quizlet корисним інструментом, що полегшує розуміння й запам'ятовування лексики та підвищує мотивацію. Лише 8 % не оцінили сервіс, проте вже наступного семестру вимагали створення наборів у Quizlet.

Платформа зарекомендувала себе як ефективна у викладанні англійської мови (у тому числі професійного спрямування) та німецької мови. Незважаючи на складніші умови роботи з німецькою, ситуація поступово покращується: протягом останнього року Quizlet став пропонувати додавання форм множини, переклад українською та граматичні форми, що раніше потребували виключно ручного введення. Це значно полегшило створення якісних навчальних матеріалів.

Таким чином, застосування Quizlet у викладанні німецької мови як другої іноземної демонструє значний потенціал для організації інтерактивного, автономного й мотивуючого навчання. Водночас окреслені особливості використання сервісу вказують на необхідність подальшого вивчення можливостей його адаптації до граматичної специфіки німецької мови та розробки типових моделей навчальних матеріалів.

Висновки. Отримані результати дослідження дозволяють зробити висновок, що платформа Quizlet є ефективним інструментом у викладанні німецької мови як другої іноземної, особливо на початковому рівні. Вона забезпечує зручні умови для подачі, повторення та закріплення навчального матеріалу, а також створює можливості для формування мотивації, розвитку автономності студентів і підвищення якості самостійної роботи.

Особливої уваги потребує адаптація навчального контенту до особливостей німецької мови: граматичного роду, форм множини, дієслівних форм та синтаксичних структур. Обмежена кількість готових матеріалів

зумовлює необхідність створення викладачем авторських ресурсів, проте постійне вдосконалення функціоналу платформи сприяє полегшенню цього процесу.

Позитивне сприйняття Quizlet студентами підтверджує доцільність його інтеграції в навчальний процес як складової сучасного цифрового середовища. З огляду на отримані результати, перспективними видаються дослідження щодо впливу тривалого використання платформи на рівень мовленнєвої компетенції, ефективності окремих режимів та їх поєднання з традиційними методами.

Література.

1. Djamdjuri D.S. et al. EFL Students' Perception on Vocabulary Learning with Quizlet // Indonesian EFL Journal. 2019. Vol. 5(1). P. 25–32.

2. Okkan A., Aydin S. The Effects of the Use of Quizlet on Vocabulary Learning Motivation // International Journal of Language Academy. 2020. Vol. 8(1). P. 231–243.

3. Setiawan M.R., Wiedarti P. The Effectiveness of Quizlet Application Towards Students' Motivation in Learning Vocabulary // Journal of English Language Teaching and Linguistics. 2020. Vol. 5(2). P. 207–218.

4. Близнюк Л.М., Трушковська А.Д. Традиційний та дигітальний підходи до вивчення німецької лексики: методи та особливості // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Лінгвістика». 2021. Вип. 2. С. 45–50.

5. Ворона Т.О. Електронні ресурси у викладанні німецької мови як іноземної // Інформаційні технології в освіті. 2022. № 1. С. 53–59.

6. Гвоздяк О., Бойчук Н. Цифрові ресурси у навчанні німецької мови: адаптація методик до сучасних умов // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. 2021. № 4. С. 77–82.

7. Колесник А., Удовенко І., Мануєнкова О., Подворна Л., Муравйова О., Кудельська О. Особливості викладання іноземної мови в умовах дистанційного навчання // Іноземні мови. 2020. № 4. С. 15–21.

8. Першина Л. В., Козярук Ю. Ю. Використання освітніх інтернеттехнологій під час викладання іноземної мови. // Наукові записки. Серія: Філологічні науки. 2024. Т. 4, № 211. С. 105–110.

9. Яригіна Н.М. Інтерактивні технології у навчанні англійської мови // Педагогічні науки. 2020. № 3. С. 92–96.

References

1. Djamdjuri, D. S., et al. (2019). EFL students' perception on vocabulary learning with Quizlet. *Indonesian EFL Journal*, 5(1), 25–32.

2. Okkan, A., & Aydin, S. (2020). The effects of the use of Quizlet on vocabulary learning motivation. *International Journal of Language Academy*, 8(1), 231–243.

3. Setiawan, M. R., & Wiedarti, P. (2020). The effectiveness of Quizlet application towards students' motivation in learning vocabulary. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 5(2), 207–218.

4. Blyzniuk, L. M., & Trushkovska, A. D. (2021). Traditsiinyi ta dihitalnyi pidhody do vyvchennia nimetskoi leksyky: Metody ta osoblyvosti (*Traditional and digital approaches to German vocabulary learning: Methods and features*). *Scientific Bulletin of Kherson State University. Linguistics Series*, (2), 45–50.

5. Vorona, T. O. (2022). Elektronni resursy u vykladanni nimetskoi movy yak inozemnoi (*Electronic resources in teaching German as a foreign language*). *Information Technologies in Education*, 1, 53–59.

6. Hvozdiak, O., & Boichuk, N. (2021). Tsifrovi resursy u navchanni nimetskoi movy: Adaptatsiia metodyk do suchasnykh umov (*Digital resources in German language teaching: Adapting methodologies to modern conditions*). *Visnyk Cherkaskoho Universytetu. Series: Pedagogical Sciences*, 4, 77–82.

7. Kolesnyk, A., Udovenko, I., Manuienkova, O., Podvorna, L., Muravieva, O., & Kudelska, O. (2020). Osoblyvosti vykladannia inozemnoi movy v umovakh dystantsiinoho navchannia (*Features of foreign language teaching in distance learning conditions*). *Inozemni Movy*, 4, 15–21.

8. Pershyna, L. V., & Koziiaruk, Yu. Yu. (2024). Vykorystannia osvitnikh internet-tekhnolohii pid chas vykladannia inozemnoi movy (*Use of educational internet technologies in foreign language teaching*) // *Naukovi Zapysky. Seriya: Filolohichni Nauky*, 4(211), 105–110.

9. Yarihina, N. M. (2020). Interaktyvni tekhnolohii u navchanni anhliiskoi movy (*Interactive technologies in English language teaching*) // *Pedagogichni Nauky*, 3, 92–96.

УДК 811.161.2’271

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-763-771

Струганець Павло Борисович доктор філософії, https://orcid.org/0000-0001-7066-1523

ДИСКРЕТНІСТЬ ЯК КАТЕГОРІЙНА ОЗНАКА СПОРТИВНОГО РЕПОРТАЖУ

Анотація. У статті зазначено, що важливість суспільної функції, яку виконує українська мова в новітньому масмедійному просторі в час російського вторгнення, детермінує потребу системного моніторингу якості усного мовлення різних сфер, зокрема й спортивної, яка зазнавала багаторічного московського впливу. Серед спектру медійних жанрів привертає увагу спортивний телерепортаж. Джерельною базою наукової розвідки слугували репортажі українською мовою із різних видів змагань: волейболу, тенісу, футболу. Аналіз спортивного телерепортажу як тексту актуалізує проблему сегментації його змісту, виокремлення та систематизації квантів інформаційного наповнення. Це детермінувало звернення до однієї із засадничих текстових категорій – дискретності. Задекларовано, що дискретність експлікує фази породження та сприйняття тексту репортажу. Виокремлено різні способи членування тексту: графічний, композиційно-змістовий, комунікативний, когнітивний. На основі композиційно-змістового членування у спортивному репортажі виявлено закономірності реалізації його ознайомлювальної та висновкової частин, зокрема типові конструкції у репортажах із різних видів спорту. Комунікативний спосіб членування тексту слугував характеристиці актуального членування речень та надфразних єдностей у спортивному репортажі.

Підсумовано, що кожен спортивний репортаж постає як відносно закрита знакова система, забезпечена інтеграцією мовних одиниць усіх рівнів лінгвальної ієрархії, що є носіями актуалізованих смислів. Текст коментаря детермінований і професійною компетентністю журналіста, його мовним репертуаром. Окреслено, що перспектива подальших студій полягає у вивченні мовної особистості коментатора, що важливо для підвищення мовної культури у сфері спорту.

Ключові слова: українська мова, спортивна комунікація, масмедіа, репортаж, текст, текстова категорія, дискретність, мовні засоби.

Struhanets Pavlo Borysovych Doctor of Philosophy, https://orcid.org/0000-0001-7066-1523

DISCRETION AS A CATEGORICAL CHARACTERISTIC OF SPORTS REPORTING

Abstract. The article states that the importance of the social function performed by the Ukrainian language in the modern mass media space during the russian invasion determines the need for systematic monitoring of the quality of oral speech in various spheres, including sports, which has been subject to many years of moscow influence. Among the spectrum of media genres, sports television reporting attracts attention. The source base of scientific research was Ukrainian-language reports from various types of competitions: volleyball, tennis, football. The analysis of sports television reporting as a text actualizes the problem of segmenting its content, isolating and systematizing quanta of information content. This determined the appeal to one of the fundamental text categories – discreteness. It is declared that discreteness explicates the phases of generation and perception of the report text. Different ways of text segmentation are distinguished: graphic, compositional-semantic, communicative, cognitive. Based on the compositional and semantic division in sports reporting, regularities of implementation of its introductory and concluding parts were revealed, in particular, typical constructions in reports on various sports. The communicative method of text division served to characterize the actual division of sentences and supra-phrase units in sports reporting. It is summarized that each sports report appears as a relatively closed sign system, provided by the integration of language units of all levels of the linguistic hierarchy, which are carriers of actualized meanings. The text of the commentary is also determined by the professional competence of the journalist, his language repertoire. It is outlined that the prospect of further studies lies in the study of the commentator's linguistic personality, which is important for improving linguistic culture in the field of sports.

Keywords: Ukrainian language, sports communication, mass media, reporting, text, text category, discreteness, lingual means.

Постановка проблеми. Важливість суспільної функції, яку виконує українська мова в новітньому масмедійному просторі в час російського вторгнення, детермінує потребу системного моніторингу якості усного мовлення різних сфер, зокрема й спортивної, яка зазнавала багаторічного московського впливу. Серед спектру медійних жанрів привертає увагу спортивний телерепортаж. Оскільки цей продукт усної комунікації адресований багатомільйонній авдиторії вболівальників, він великою мірою впливає на мовну практику соціуму. Тому дослідження механізмів реалізації спортивного телерепортажу належить до розряду актуальних лінгвістичних проблем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Спортивний репортаж потрапляє в поле зору дослідників у кількох ракурсах: 1) як продукт усної реалізації мови (дослідження Н. Костусяк, О. Косович, І. Заліпської), 2) як вияв природи масмедійної мови (розвідки Р. Ботла, Я. Хованця, Н. Поплавської, В. Барчука, С. Каленюк, 3) як текст (роботи Ф. Бацевича, Т. Єщенко, І. Бабій та ін.). Р. Ботл зазначає, що у всіх засобах масової інформації – друкованих, трансляційних та онлайнових – спортивна журналістика займає все більш помітне місце. У науковій розвідці здійснив огляд сучасної спортивної журналістики в усіх формах ЗМІ, закцентував на організації спортивної журналістики та на споживанні її продукту [8]. Я. Хованець аналізує характерні особливості спортивних онлайн-коментарів, головним чином з огляду на взаємозалежність ідейної та міжособистісної функцій. Подання інформації про гру та її розвиток доповнюється намаганням якомога тісніше спілкуватися з анонімною авдиторією. У результаті отриманий текст має як фактологічну, так і соціальну орієнтацію. На рівні презентації, тобто щодо мовних форм і стратегій, у яких реалізується таке поєднання функцій, це, насамперед, призводить до збільшення залучення учасників дискурсу до коментаря, високого ступеня контекстуалізації та комунікації [9]. В. Барчук акцентує на тому, що світ спорту – велика і визначальна сфера суспільної діяльності, масової культури, національної свідомості. Підкреслює, що роль спорту в єднанні нації величезна, зокрема й завдяки його національному змісту й атрибутиці. Не менш вагомим є спортивне мовлення [1]. Попри увагу лінгвістів до теоретичних і практичних питань мови спорту комплексного дослідження різних жанрів спортивної комунікації досі немає.

Мета статті – проаналізувати закономірності реалізації дискретності як категорійної ознаки спортивного репортажу. Джерельною базою наукової розвідки слугували репортажі українською мовою із різних видів змагань: волейболу, тенісу, футболу.

Виклад основного матеріалу. Аналіз спортивного телерепортажу як тексту увиразнює проблему сегментування його змісту, виділення та вивчення інформаційного наповнення текстів. Це зумовлює звернення до важливої текстової категорії – дискретності. За твердженням О. Селіванової, дискретність – «категорійна ознака комунікації, яка представляє роздільність у часі та / або у просторі фаз породження та сприйняття повідомлення» [6, с. 120]. А. Загнітко вважає дискретність текстово-дискурсивною категорією, «що виражає поділ модулів дискурсу та фаз породження й сприйняття тексту» [5, с. 138]. Ф. Бацевич та І. Кочан звертають увагу на те, що потрібно встановити типи інформації, яку передають текстові різновиди, котрі обслуговують соціум. Для цього

необхідно насамперед звернутися до вирішення проблеми визначення одиниць інформативної організації тексту [3, с. 78].

У лінгвістиці інформативний компонент тексту пов'язаний із такими поняттями, як *значення* і *смисл*. «Мова є засобом утілення і «провідником» значень і смислів, носіями яких є передусім найважливіші одиниці мови, до яких належать номінативні й комунікативні; в живій комунікації до них додаються паралінгвальні засоби, інтонація, елементи контексту, ситуації та ін. До номінативних одиниць належать слова і словосполучення. Кожна номінативна одиниця в системі мови має одне або декілька значень. Комунікативна одиниця – відрізок мовлення, здатний самостійно передавати повідомлення за допомогою речення, тексту (дискурсу)» [3, с. 79]. У ракурсі нашого дослідження спортивної комунікації одиницями аналізу слугують текстові структури як експліканти ознак тексту.

На думку Т. Єщенко, зміст тексту відповідає його денотативно-референційній основі, а смисл – інтерпретаційному компонентові семантичного простору (із подвійною інтерпретацією – адресата й адресанта), його концептуальності. Таку бінарність семантики дослідниця мотивує співвіднесенням означуваного й означального тексту, які перебувають у діалектичній суперечності: лінійно зорганізоване означальне має репрезентувати нелінійне ієрархізоване означуване. Т. Єщенко розглядає категорію дискретності тексту на рівні семантичного й фізичного простору тексту; аналізує особливості членування тексту [4, с. 261].

Є різні способи членування тексту: графічний (на слова, речення, абзаци, розділи, параграфи тощо), композиційно-змістовий (на змістові блоки, надфразні єдності, періоди, топіки, текстеми та ін.), комунікативний (актуальне членування речень, надфразних єдностей), когнітивний (на пропозиції, предикатно-аргументні структури, фрейми, макропропозиції, макроструктури, епізодичні та ментальні моделі, сценарії, ментальні простори тощо) [7, с. 500]. У нашому дослідженні застосовано композиційно-змістовий і комунікативний способи членування усного тексту.

На основі композиційно-змістового членування Ф. Бацевич виділяє подійний зміст спортивного телерепортажу та його тематичну структуру – три тематичні групи: ознайомлювальну частину, коментування гри та висновкову частину. Дослідник вважає, що в типовому спортивному матчі ознайомлювальна частина складається із низки тематичних блоків: дата, час, місце проведення зустрічі; назви команд, які беруть участь у змаганнях; кольори форм гравців команд; капітани й тренери команд; хто є суддями, як команди грали з їх участю, оцінки суддів у попередніх матчах; кількість глядачів, заповненість стадіону; температура повітря, погода загалом; стан поля; місця команд у турнірній таблиці, набрані очки; історія та показники

попередніх зустрічей; стан здоров'я гравців команд, причини відсутності окремих гравців; психологічний стан команди, можливі особливі стосунки між гравцями, а також між гравцями і тренером тощо; зміни у командах: нові тренери, гравці тощо; ставлення вболівальників до матчу загалом чи до окремих гравців [2, с. 171]. За нашими спостереженнями, не в кожному спортивному матчі в ознайомлювальній частині коментатор озвучує інформацію всіх цих тематичних блоків. Буває, що деякі факти наведено пізніше або й зовсім не згадано.

Розглянемо детальніше фрагменти початкової частини репортажу різних видів спорту.

Фрагмент 1 вступної частини репортажу волейбольного матчу: *Вітання всім шанувальникам волейболу! Вас люб'язно вітає хорватська арена в Осієку. І саме тут відбудеться матч у рамках фіналу чоловічої Золотої Євроліги з волейболу, де у двобою зійдуться національна збірна України та Хорватії. Ну що ж, друзі, дочекалися! Наші хлопці повторили своє досягнення минулорічне, а саме – вийшли у фінал. Звісно, що нам хотілося б отримати бажане золото у Золотій Євролізі* (Івіспорт, 16.06.2024, Хорватія – Україна).

Фрагмент 2 вступної частини репортажу тенісного матчу: *Вітаю вас, друзі. Ну що ж, після своєї сьогоднішньої перемоги Саша Звєрев в інтерв'ю Джиму Кур'є пожартував, що, мовляв, не бачу сенсу глядачам залишатися на сьогоднішню вечірню сесію, ви ж щойно побачили Звєрева і Пола. Всі, звісно, зреагували на цей жарт, але вже після цього Звєрев серйозно додав, що, авжеж, можливо, це головний матч не лише сьогоднішнього дня, а й всього турніру. Це ще одна зустріч, ймовірно, найкращих тенісистів, на його думку, які колись брали в руку ракетку. Адже Новак Джокович – вже легенда, ну а Карлос Алькарас, попри свої лише двадцять один, невдовзі нею стане, на думку Саші Звєрева. Це якраз саме той поєдинок, на який чекали тенісні шанувальники, відколи побачили сітку Australian Open-2025. Сьогодні ці два тенісисти зіграють між собою увосьме, але вперше лише на стадії чвертьфіналу, адже до цього вони втричі перетиналися у півфіналах. І чотири рази боролися за головний трофей турнірів… Все зводиться лише до одного – кому з цих двох суперників сьогодні вдасться показати свою найкращу гру* (Євроспорт, 21.01.25, Новак Джокович – Карлос Алькарас).

Згідно з композиційно-змістовим способом членування спостерігаємо такі тематичні блоки: у фрагменті 1 – «назва місця зустрічі», «назви команд, що зустрічаються», «результат попереднього етапу змагань», «очікування від матчу»; у фрагменті 2 – «цитування відомих людей», «результат попередніх змагань».

Далі розпочинається наступна частина – коментування гри. Коментування гри передбачає такі теми: інформацію про розташування гравців; аналіз дій гравців, коментування епізодів гри; статистику; характеристику різноманітних тактико-технічних дій, порушень правил тощо та ін. [2, с. 171-172]. Ту частину змагань, коли відбувається коментування гри, цілісно відображає текстова підкатегорія фактуальності.

У висновковій частині можуть бути розкриті такі теми: оцінка гри фахівцями та коментатором; результат і його вплив на турнірні позиції команд, спортсменів; розклад подальших змагань / ігор, аналіз перспектив команди (команд); оцінка дій суддів і тренерів; можливий показ прес-конференції тренерів, коментарі керівництва клубу [2, с. 171-172].

Фрагмент 1 висновкової частини репортажу волейбольного матчу: *І що ж хочеться сказати наприкінці? Слава Україні! Героям слава! І, безперечно, Слава нашим Збройним Силам України, завдяки яким ми можемо жити і надалі на території нашої неньки-України і слідкувати за таким прекрасним видом спорту, як волейбол! Для вас цей матч коментував Захарченко Даниїл. Дякую вам безмежно за вашу підтримку, дякую вам за те, що слідкуєте, дивитесь. І я з вами не прощаюся, а кажу: «До нових зустрічей!»* (Івіспорт, 16.06.2024, Хорватія – Україна).

Фрагмент 2 висновкової частини репортажу тенісного матчу: *Ну що ж, ось таким вийшов цей другий чвертьфінальний поєдинок, власне таким, яким очікували його побачити глядачі. Я думаю, що засмучені шанувальники Карлоса Алькараса. Але якщо оцінювати якість гри, це був ще один феноменальний поєдинок між цими двома тенісистами. Дякую, друзі, за увагу! Катерина Зінченко працювала для вас у ефірі. До зустрічі!* (Євроспорт, 21.01.25, Новак Джокович – Карлос Алькарас).

Завершується прямий телерепортаж інформацією про коментатора: *Для вас цей матч коментував Захарченко Даниїл; Катерина Зінченко працювала для вас у ефірі.* Висловлюється вдячність глядачам: *Дякую вам безмежно за вашу підтримку, дякую вам за те, що слідкуєте, дивитесь; Дякую, друзі, за увагу!* Під час воєнного стану в Україні в останні хвилини трансляції журналісти часто висловлюють вдячність Збройним Силам України за захист: *І що ж хочеться сказати наприкінці? Слава Україні! Героям слава! І, безперечно, Слава нашим Збройним Силам України, завдяки яким ми можемо жити і надалі на території нашої неньки України…* Домінують такі етикетні формули прощання: *До зустрічі! До нових зустрічей!*

Комунікативний спосіб членування тексту передбачає актуальне членування речень, виокремлення надфразних єдностей. Актуальне членування речення полягає в смисловому поділі речення в контексті або в

ситуації. А. Загнітко зазначає, що речення (висловлення) поділяється на дві частини: на вихідну точку, або основу, тобто те, від чого відштовхується мовець і що повинно бути зрозумілим слухачу (тобто тема), і на те, що повідомляється про цю основу (рема / нове) [5, с. 906]. Як-от у футбольному репортажі: *Він дає фінальний свисток* (тема – П. С.) – *пенальті не буде* (рема – П. С.) (MG2, 12.11.23).

І. Кочан називає засобами втілення актуального (тема-рематичного) членування інтонацію (інтонаційний контур, особливість наголосу, пауз), а також позицію у висловленні (зазвичай тема подана на початку, а рема – наприкінці), певні прислівники, частки (*саме, лише, навіть* тощо) та ін. [3, с. 81-82]. Наприклад, спостерігаємо у коментуванні спортивних змагань варіативність часток *саме, навіть, лише*: у волейболі – ***Саме*** *Марко Сідлачек відправляється на задню лінію щоб виконати подачу* (Івіспорт, 16.06.2024, Хорватія – Україна); у тенісі – *У якийсь момент здалося, що м'яч* ***навіть*** *вийде, але ні…* (Євроспорт, 21.01.25, Новак Джокович – Карлос Алькарас); у футболі – *Олів'є Жиру намагався обіграти з Кіліаном Мбапе, не пройшла його передача, але це* ***лише*** *перша його дія у нашій грі* (MG2, 18.11.23, Франція – Гібралтар).

На нашу думку, у спортивному репортажі текстом можна назвати і окреме висловлення, надфразну єдність і повністю завершений репортаж. Висловлення переважно корелює з реченням. У спортивному репортажі потік мовлення інколи складно однозначно розділити на речення (відповідно – записати для наукового аналізу). А. Загнітко вважає, що висловлення не можна ототожнювати з реченням. Науковець кваліфікує висловлення як структурно-семантичну і комунікативну одиницю, яка концептуально об'єднує значення лексичних, граматичних, логіко-семантичних, комунікативних її рівнів, співвіднесених із контекстом, із конкретними ситуаціями, із національно-мовними, фоновими знаннями адресантів й адресатів, із лінгвістичною і змістовою пресупозицією (передзнанням), із мовною картиною світу учасників комунікації. А надфразна єдність, або складне синтаксичне ціле, є структурно-смисловою одиницею тексту. Структурно надфразна єдність, або складне синтаксичне ціле, здебільшого складається з трьох компонентів: зачину, розгортання і кінцівки [5, с. 56-58]. Розглянемо, для прикладу, надфразну єдність, яку, у ракурсі композиційно-змістового способу членування, назвали б висновковою частиною футбольного репортажу: (Зачин – П. С.) *Фінальний свисток. Пенальті не буде.* (Далі розгортання – П. С.) *«Алавес» поступається «Барселоні» на виїзді 2-1, відкривши рахунок на 18-ій секунді. Омородіон зробив це. Але Роберт Левандовські, його дубль, він MVP цього поєдинку. Гол на 53-ій і гол на 78-ій із пенальті приносять перемогу. Знову*

складну, але це важлива. «Золоті три бали були здобуті проти "Реала Сосьєдада", такі ж золоті і зараз проти "Алавеса"», – це слова Чаві Ернандеса про «Реал Сосьєдад». Про «Алавес» – це вже від мене. (Далі кінцівка – П. С.) *Дякую, друзі, що були із нами. Попереду – «Ель Гран Дербі», поєдинок, який не можна пропустити. «Севілья» – «Бетіс». Увечері – «Атлетико» Мадрид – «Вільяреал». Цю гру для вас коментував я, Віталій Зверов. Гарного вечора!* (MG2, 12.11.23, «Барселона» – «Алавес»).

На думку мовознавців, членування тексту здійснюється і на етапі породження, і на етапі сприйняття, має горизонтальну й вертикальну площину. Перша є лінійною, друга – наскрізною. Автор підпорядковує дискретність тексту власному задумові, інтенції [7, с. 501].

Висновки. Отже, кожен спортивний репортаж постає як відносно закрита знакова система, забезпечена інтеграцією мовних одиниць усіх рівнів лінгвальної ієрархії, що є носіями актуалізованих смислів. Фази породження та сприйняття тексту репортажу експлікує така категорійна ознака, як дискретність. Науковці виокремлюють різні способи членування тексту. Композиційно-змістове членування спортивного репортажу дало змогу виділити закономірності реалізації його ознайомлювальної та висновкової частин. Виявлено типові конструкції у репортажах із різних видів спорту. Комунікативний спосіб членування тексту слугував висвітленню специфіки актуального членування речень та виокремленню особливостей надфразних єдностей у спортивному репортажі. Текст коментаря детермінований і професійною компетентністю журналіста, його мовним репертуаром. Тому перспективу подальшого аналізу вбачаємо у вивченні мовної особистості коментатора, що важливо для підвищення мовної культури у сфері спорту.

Література:

1. Барчук В. Спортивний репортаж як дзеркало суспільного мовлення (на матеріалі футбольних телетрансляцій). *Рідне слово в етнокультурному вимірі.* 2015. №1. С. 15-24.
2. Бацевич Ф. С. Вступ до лінгвістичної генології. Київ: Академія, 2006. 248 с.
3. Бацевич Ф., Кочан І. Лінгвістика тексту. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2016. 316 с.
4. Єщенко Т. А. Феномен художнього тексту: комунікативний, семантичний і прагматичний аспекти: монографія / наук. ред. М. І. Степаненко. Львів: Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького, 2021. 470 с.
5. Загнітко А. Сучасний лінгвістичний словник. Вінниця: Твори, 2020. 920 с.
6. Селіванова О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава: Довкіля, 2010. 844 с.
7. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: підручник. Полтава: Довкілля-К, 2008. 712 с.
8. Botle R. Sports journalism: Context and issues. London: Sage Publications. 2006. 208 p.
9. Chovanec J. Enacting an Imaginary Community: Infotainment in Online Minute-by-Minute Sports Commentaries. *Lavric E., Pisek G., Skinner A., Stadler W. (eds.). The Linguistics of Football.* Tübingen: Gunter Narr Verlag. 2008. P. 255-268.

References:

1. Barchuk, V. (2015). Sportyvnyi reportazh yak dzerkalo suspilnoho movlennia (na materiali futbolnykh teletransliatsii) [Sports reporting as a mirror of public broadcasting (based on football TV reports)]. *Ridne slovo v etnokulturnomu vymiri - Native word in the ethnocultural dimension. (Vols. 1),* 49-55 [in Ukrainian].
2. Batsevych, F. S. (2006). Vstup do linhvistychnoi henolohii [Introduction to Linguistic Geneology]. Kyiv: Akademiia [in Ukrainian].
3. Batsevych, F., & Kochan, I. (2016). Linhvistyka tekstu [Linguistics of the text]. Lviv: LNU imeni Ivana Franka [in Ukrainian].
4. Yeshchenko, T. A. (2021). Fenomen khudozhnoho tekstu: komunikatyvnyi, semantychnyi i prahmatychnyi aspekty: monohrafiya [The phenomenon of artistic text: communicative, semantic and pragmatic aspects: monograph]. Lviv: Lvivskyi natsionalnyi medychnyi universytet imeni Danyla Halytskoho [in Ukrainian].
5. Zahnitko, A. (2020). Suchasnyi linhvistychnyi slovnyk [Modern linguistic dictionary]. Vinnytsia: Tvory [in Ukrainian].
6. Selivanova, O. (2010). Linhvistychna entsyklopediia [Linguistic encyclopedia]. Poltava: Dovkilia [in Ukrainian].
7. Selivanova, O. O. (2008). Suchasna linhvistyka: napriamy ta problemy: pidruchnyk [Modern linguistics: directions and problems: a textbook]. Poltava: Dovkillia-k [in Ukrainian].
8. Botle, R. (2006). Sports journalism: Context and issues. London: Sage Publications.
9. Chovanec, J. (2008). Enacting an Imaginary Community: Infotainment in Online Minute-by-Minute Sports Commentaries. *Lavric, E., Pisek, G., Skinner, A., Stadler, W. (eds.). The Linguistics of Football.* Tübingen: Gunter Narr Verlag, 255-268.

УДК 811.111'243'367.625.41'42:[070:355.48((470+571):477)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-772-785

Стрюк Наталя Василівна доктор філософії з філології, доцент кафедри англійської філології, Донецький національний університет імені Василя Стуса, м. Вінниця, тел.: (097) 189-67-07, https//orcid.org/0000-0002-5857-6120.

Дудник Софія Андріївна здобувач СО Бакалавр факультету іноземної та слов'янської філології 4 курсу денної форми навчання напряму підготовки 035.041 Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська, Донецький національний університет імені Василя Стуса, м. Вінниця, тел.: (097) 017-50-41, https//orcid.org/0009-0002-3624-3808.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МОДАЛЬНИХ ДІЄСЛІВ НА ПОЗНАЧЕННЯ ЙМОВІРНОСТІ ДЛЯ ВИСВІТЛЕННЯ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ В АНГЛОМОВНОМУ ПУБЛІЦИСТИЧНОМУ ДИСКУРСІ (НА МАТЕРІАЛІ ВИДАННЯ «THE GUARDIAN»)

Анотація. У межах даного дослідження аналізуються особливості функціонування модальних дієслів, що виражають ймовірність, у публіцистичному дискурсі англомовних медіа на прикладі висвітлення російсько-української війни у виданні «The Guardian». Модальні дієслова не лише виконують граматичну функцію вираження можливості, необхідності чи обов'язку, а й слугують стратегічними мовними засобами, що впливають на оцінку подій, побудову прогнозів і формування інформаційного наративу. Попри активне дослідження категорії модальності у сучасному мовознавстві, застосування модальних дієслів для передавання ймовірності в контексті військових конфліктів залишається недостатньо вивченим, що зумовлює актуальність цього наукового напряму.

Емпіричну базу дослідження становлять 138 випадків уживання модальних дієслів, відібраних методом суцільної вибірки зі статей «The Guardian», опублікованих у період з 24 лютого 2022 року по 24 лютого 2023 року.

Результати аналізу засвідчили, що модальні дієслова відіграють ключову роль у вираженні невизначеності та прогнозуванні у публіцистичних текстах. Найчастотнішим виявилося дієслово *could*, яке використовується для конструювання гіпотетичних наслідків та потенційних

сценаріїв розвитку подій. Дієслово *may* позначає менш визначені можливості, тоді як *might* слугує засобом вираження гіпотетичних, менш імовірних ситуацій. *Can* фіксується найрідше, переважно в контекстах, де ймовірність події має конкретизований характер.

Модальні дієслова відіграють важливу роль у журналістському дискурсі, сприяючи збереженню балансу між необхідністю висвітлення актуальних подій та визнанням невизначеності їхнього розвитку. Завдяки стратегічному використанню цих мовних засобів автори медійних текстів мають можливість уникати категоричних тверджень, що дозволяє формувати обґрунтоване й аналітично зважене тлумачення глобальних процесів.

Отримані результати дослідження є внеском у ширші наукові дискусії щодо публіцистичного дискурсу, лінгвістичних стратегій та механізмів репрезентації міжнародних конфліктів. Зокрема, вони демонструють, яким чином мовні засоби опосередковують суспільне сприйняття війни, впливаючи на інтерпретацію подій та формування інформаційного простору.

Ключові слова: модальність, модальне значення, модальне дієслово, ймовірність, публіцистичний дискурс.

Striuk Natalia Vasylivna PhD in Philology, Associate Professor of the Department of English Philology, Vasyl' Stus Donetsk National University, Vinnytsia, tel.: (097) 189-67-07, https//orcid.org/0000-0002-5857-6120.

Dudnyk Sofiia Andriiivna student of the Bachelor degree of the Faculty of Foreign and Slavic Philology,4th year, full-time study program, specialization 035.041 Germanic Languages and Literatures (including translation), first – English, Vasyl' Stus Donetsk National University, Vinnytsia, tel.: (097) 017-50-41, https//orcid.org/0009-0002-3624-3808.

FEATURES OF THE USE OF MODAL VERBS TO EXPRESS PROBABILITY IN THE COVERAGE OF THE RUSSO-UKRAINIAN WAR IN ENGLISH-LANGUAGE JOURNALISTIC DISCOURSE (BASED ON THE GUARDIAN)

Abstract. This study explores the role of modal verbs in expressing probability within English-language journalistic discourse, specifically in The Guardian's coverage of the Russian-Ukrainian war. Modal verbs function as grammatical elements conveying possibility, necessity, and obligation and as strategic linguistic tools that shape perception, evaluation, and tone in war reporting. Despite the extensive study of modality, the application of modal verbs

to express probability in conflict-related journalism remains relatively underexamined. This research addresses that gap by analysing how modal verbs contribute to representations of uncertainty, hypothetical scenarios, and predictive assessments.

The empirical data comprises 138 instances of probability-related modal verbs extracted through continuous sampling from The Guardian articles published between February 24, 2022, and February 24, 2023.

Findings reveal that modal verbs are pivotal in expressing varying degrees of certainty and forecasting outcomes without asserting definitive claims. Among the modals analysed, *could* was the most frequent, primarily constructing hypothetical scenarios and potential consequences. *May* and *might* were also used to indicate probable developments while maintaining analytical neutrality. *Can* appeared less frequently, typically employed in cautiously framed predictions. The prevalence of these modal verbs highlights the fluid nature of wartime events and underscores the role of language in shaping public perception.

By allowing journalists to acknowledge uncertainty while maintaining credibility, modal verbs foster a balanced and nuanced reporting style. Their strategic use avoids categorical assertions and supports an informed interpretation of global affairs. This study contributes to broader discussions on media discourse, linguistic strategies, and the framing of international conflicts, illustrating how language mediates public understanding of war.

Keywords: modality, modal meaning, modal verbs, probability, journalistic discourse.

Постановка проблеми. Модальні дієслова є важливим інструментом у лінгвістиці, оскільки вони не лише виражають категорії можливості та необхідності, але й формують уявлення про події, оцінки та настрої, особливо в контексті міжнародних конфліктів.

Зокрема, їх значення та функції в мовленні вже досить детально вивчені, але значення ймовірності в контексті війни, зокрема російсько-українського конфлікту, залишається актуальним і малодослідженим. Висвітлення війни в медіа, таких як «The Guardian», потребує особливої уваги до того, як модальні дієслова виражають невизначеність, припущення та прогнози щодо подій. Застосування модальних дієслів для передачі ймовірності є важливим інструментом у формуванні аналітичного та прогностичного стилю журналістики, що відображає глибину й складність ситуації. Тому дослідження використання модальних дієслів у журналістських матеріалах про війну є надзвичайно важливим для розуміння мовних стратегій, що використовуються для висвітлення глобальних конфліктів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика модальності та функціонального застосування модальних дієслів уже тривалий час перебуває у фокусі наукових досліджень. Сучасні наукові розвідки охоплюють як системний аналіз розвитку теорії модальності загалом, так і детальне вивчення її окремих аспектів у спеціалізованих мовних контекстах.

Так, І. Перішко, А. Велика та В. Птуха аналізують концепцію модальності в англійській мові, систематизуючи її види та семантичні аспекти, зокрема модальні дієслова, що мають специфічні граматичні характеристики та функції. Науковці розглядають різні підходи до вивчення модальності, наголошуючи на її значущості для розуміння мовної системи та комунікативних процесів [3]. Дослідження О. Шуцлер та Й. Герцкі зосереджено на відмінності між шотландською стандартною англійською мовою (SSE) та південно-британською стандартною англійською мовою (SBSE) у семантичній площині використання модальних дієслів сильного зобов'язання [19]. Ф. Альварес-Хіл та М. Домінгес-Моралес вивчають значення та варіативність модальних дієслів у текстах, присвячених туристичним дослідженням, на основі вступів і висновків наукових статей, опублікованих у провідних журналах. Особлива увага приділяється їхнім формам, семантичному навантаженню та функціям у різних частинах тексту, що дозволяє встановити закономірності використання модальності у публіцистичному стилі [7].

Низка наукових праць присвячено дослідженню модальних дієслів у зіставному аспекті. Зокрема, А. Сміт, М. Корхонен, Х. Коце та Б. Рой аналізують зміни у використанні (напів)модальних дієслів у британських, австралійських та новозеландських парламентських протоколах за період 1901–2015 років, підкреслюючи їхню роль у політичному дискурсі. Виявлені відмінності у частотності та функціональному застосуванні підтверджують динаміку розвитку модальних конструкцій у різновидах англійської мови [20]. Праця У. Джанг та А. Чонг фокусується на визначенні ролі модальних дієслів у перекладі китайсько-англійських урядових прес-конференцій, підкреслюючи їхню функцію у вираженні ставлення мовця та відтворенні позиції носія мови оригіналу [22]. Г. Харкевич та Н. Цьолик досліджують основні засоби вираження модальності в англійській, українській та польській мовах, визначаючи її роль у формуванні значення можливих ситуацій. Науковці підкреслюють, що знання модальних дієслів впливає на комунікативні навички та якість перекладу з урахуванням лексико-граматичних особливостей кожної мови [5].

Метою дослідження є системний аналіз функціонування модальних дієслів, які позначають ймовірність, у публіцистичних матеріалах щодо

російсько-української війни, а також визначення їхньої ролі у формуванні оцінки подій і впливу на сприйняття читачів.

Об'єктом дослідження є модальні дієслова англійської мови, які використовуються для вираження ймовірності та невизначеності у публіцистичних текстах.

Предметом дослідження виступають особливості функціонування модальних дієслів у дискурсі висвітлення російсько-української війни в англомовних медіа. Зокрема, аналізується їхня частотність, синтаксичні та семантичні характеристики, контекстуальні умови використання, а також їхній вплив на сприйняття інформації читачами.

Емпіричною базою дослідження стали модальні дієслова, що виражають ймовірність (загалом 138 слововживань), відібрані методом суцільної вибірки зі статей видання «The Guardian», опублікованих у період з 24.02.2022 до 24.02.2023 року. Вибір цього часового проміжку обґрунтований тим, що перший рік повномасштабної війни супроводжувався інтенсивним інформаційним наповненням медіапростору, що дозволяє простежити тенденції використання модальних дієслів у журналістських текстах.

Виклад основного матеріалу. Для глибшого розуміння функціонування модальних дієслів у журналістському стилі необхідно звернутися до поняття публіцистичного дискурсу. Відповідно до визначення М. Шкрібляк та В. Бялика, публіцистичний дискурс – це «зв'язаний текст у сукупності із зовнішньо-лінгвістичними, прагматичними та іншими факторами; текст, взятий у подієвому аспекті; мовлення, розглянуте як цілеспрямована соціальна дія, як компонент, що бере участь у взаємодії людей і в механізмах їхньої свідомості (когнітивних процесах)» [6, С. 72].

Зважаючи на це, публіцистичний дискурс можна вважати інституційним типом дискурсу, який тлумачиться як «стала система статусно-рольових відносин, що склалася в комунікативному просторі життєдіяльності певного соціального інституту, в межах якої здійснюються владні функції символічного примусу в формі нормативного припису та легітимізації певних способів світобачення, світовідчуття, векторів ціннісних орієнтацій і моделей поведінки» [9, С. 36].

Газета «The Guardian» є одним із провідних англомовних видань, яке відіграє важливу роль у висвітленні російсько-української війни. Зокрема, її матеріали містять аналітичні огляди, репортажі з місця подій, а також інтерв'ю з очевидцями та експертами. Окрім військових дій, газета активно розкриває гуманітарні аспекти конфлікту, такі як криза біженців, порушення прав людини та міжнародна реакція на події. Завдяки цьому «The Guardian» сприяє формуванню світового дискурсу про війну та залученню уваги міжнародної аудиторії [21].

Одним із ключових мовних засобів, що реалізують прагматичну функцію впливу в журналістському дискурсі, є модальні дієслова. Поняття модальності вперше згадується в працях Аристотеля, який виокремив три основні модальні категорії: необхідність, можливість і реальність [1]. Ця класифікація стала основою для подальших мовознавчих і філософських концепцій.

Українська лінгвістка К. Ралдугіна, узгоджуючи свою позицію з поглядами інших дослідників дискурсу, наголошує на міждисциплінарному характері терміна «модальність». Це поняття широко застосовується не лише у мовознавстві, а й у філософії, логіці та літературознавстві, де воно слугує концептуальною основою для аналізу категорій можливості, необхідності та умовності. Етимологічне походження терміна пов'язане з латинським «modus», що означає міру або спосіб, що додатково підкреслює його функціонально-семантичну багатогранність [4].

У сучасному лінгвістичному аналізі модальність визначається як функціонально-семантична категорія, що відображає ставлення мовця до висловленого та його зв'язок із реальністю [2]. Вона реалізується за допомогою спеціальних мовних конструкцій, серед яких одне з ключових місць займають модальні дієслова.

Лексичними засобами вираження модальності є модальні слова, які складають значну групу як в українській, так і в англійській мовах. Вони передають суб'єктивне ставлення мовця до висловленого в реченні [4, С. 4].

Низка українських дослідників зазначають, що модальні дієслова належать до категорії службових елементів мовної системи, оскільки вони виконують функцію вираження обов'язку, припущення, можливості, здатності до виконання дії, звинувачення або заборони. Вони не позначають сам процес дії, а лише модальне ставлення до нього, що визначає їхню синтаксичну та семантичну специфіку. Згідно з науковими твердженнями, модальні дієслова не вживаються самостійно та завжди функціонують у поєднанні з інфінітивом, надаючи реченню значення ймовірності, можливості або необхідності виконання певної дії [3].

Для здійснення ґрунтовного аналізу особливостей використання модальних дієслів необхідно попередньо визначити їхню класифікацію, яка слугуватиме концептуальною основою дослідження. Різноманітність наукових підходів до інтерпретації модальних дієслів, а також варіативність їхніх семантичних трактувань свідчать про складність і багатогранність цього мовного явища, що обумовлює розмаїття методологічних підходів у сучасній лінгвістиці.

Серед найвідоміших класифікацій модальних дієслів варто виокремити підходи, розроблені Ф. Палмером [16] та Д. Лайонсом [15], які

зосереджуються на різних аспектах мовного аналізу, зокрема семантиці, прагматиці, синтаксичній організації та функціональному навантаженні. Проте у межах цього дослідження пріоритетним є класифікаційний підхід, запропонований Р. Квірком, оскільки він ґрунтується на функціонально-семантичному підході, що забезпечує комплексний і системний аналіз модальних дієслів, їхніх значень та ролі у комунікативних процесах [17].

Р. Квірк пропонує систематизоване розмежування значень модальних дієслів, засноване на їхніх функціональних характеристиках у мовленні. Його класифікація не лише забезпечує диференціацію значень цих дієслів, а й дозволяє здійснювати комплексний аналіз їхньої ролі у структурі висловлювання, особливо у публіцистичному стилі, де модальність виконує важливу комунікативну та прагматичну функцію. Такий підхід є надзвичайно актуальним для дослідження текстів, оскільки модальні дієслова не тільки впливають на граматичну організацію речення, а й відіграють ключову роль у семантично-прагматичній структурі дискурсу, формуючи тональність висловлювання та ступінь категоричності повідомлення [17].

За Р. Квірком, типологія модальності охоплює дев'ять ключових модальних дієслів, кожне з яких співвідноситься з конкретними семантичними категоріями: *can* – ймовірність ,можливість, здатність, дозвіл; *could* – ймовірність ,умовна можливість; *may* – ймовірність, можливість, здатність, дозвіл; *might* – ймовірність, можливість, здатність; *must* – необхідність, обов'язок; *shall* – обов'язок, намір; *should* – вираження рекомендацій, порад, а також обов'язку або очікуваного результату; *will* – впевненість, прогноз, намір; *would* – вираження умовності, бажань, вираження ймовірності в минулому [17, С. 220].

Варто зазначити, що одні й ті самі модальні дієслова можуть реалізовувати різні семантичні значення залежно від контексту, зокрема виражати ймовірність, можливість, упевненість, здатність, дозвіл або зобов'язання. Їхнє точне значення визначається виключно на основі синтаксичного й семантичного оточення, у якому вони функціонують у реченні. У випадках, коли в структурі висловлювання присутні декілька модальних дієслів зі схожою семантикою, вони можуть набувати відмінних значень, що зумовлює необхідність детального аналізу їхнього уживання для коректної інтерпретації тексту.

У публіцистичному дискурсі ключову роль відіграє категорія ймовірності, слугуючи засобом вираження ступеня впевненості автора щодо представленої інформації. Це особливо важливо у матеріалах, що висвітлюють складні та динамічні явища, такі як військові конфлікти, оскільки розвиток подій у таких контекстах часто характеризується

відсутністю чітко визначених наслідків. Застосування мовних засобів, спрямованих на передачу ймовірності, сприяє формуванню збалансованої та об'єктивної картини подій, дозволяючи журналістам уникати категоричних суджень і водночас підкреслювати невизначеність або варіативність прогнозів.

Категорія ймовірності позначає припущення щодо потенційної можливості або вірогідності певної події чи дії, водночас допускаючи певну семантичну неоднозначність [16]. Вона слугує засобом уникнення категоричних тверджень, забезпечуючи більш зважений та обережний характер висловлювань, що є особливо актуальним у контекстах, де точність прогнозування або визначеність фактів залишається обмеженою.

Аналіз емпіричних даних засвідчив, що категорія ймовірності у публіцистичному дискурсі реалізується через уживання модальних дієслів *may, could, might* та *can*, що дозволяє автору передавати рівень невизначеності та потенційну можливість розвитку подій.

Найбільш частотним серед них є *could* (69 слововживань), що засвідчує його ключову роль у конструюванні припущень щодо можливих наслідків, наприклад:

(1) англ. *Ukraine **could** thereby suffer immense losses and turn victory into defeat.* 'Україна може зазнати величезних втрат і перетворити перемогу на поразку' [13].

(2) англ. *The problems **could** extend beyond Ukraine, he said, arguing that Europe could face another wave of immigrants from African and Middle Eastern countries previously reliant on grain exports from Ukraine if the war continued to disrupt maritime exports.* 'Проблеми можуть поширитися за межі України, сказав він, стверджуючи, що Європа може зіткнутися з черговою хвилею іммігрантів з африканських і країн Близького Сходу, які раніше залежали від експорту зерна з України, якщо війна продовжить перешкоджати експорту морським транспортом' [18].

У реченні (1) *could* позначає потенційну ймовірність реалізації негативного сценарію, зумовленого військовими діями. Аналогічно, у прикладі (2) *could* функціонує як засіб позначення ймовірних наслідків конфлікту у ширшому геополітичному вимірі.

Таким чином, використання *could* у журналістських текстах виконує важливу прагматичну роль, дозволяючи уникати категоричних тверджень та підкреслювати невизначеність аналізованих ситуацій.

Модальне дієслово *may* реалізує категорію ймовірності у 39 випадках, що підтверджує його активне функціонування у публіцистичному дискурсі. Його вживання демонструє прагнення авторів передати ступінь невизначеності подій та висловити можливі сценарії розвитку ситуації, наприклад:

(3) англ. *The Russians **may** still conquer the whole of Ukraine.* 'Російські війська все ще можуть загарбати територію всієї України' [11].

(4) англ. *Missiles and shells are frequently hitting areas around the power station and nearby towns, prompting fears it* ***may*** *be too dangerous for the mission to proceed.* ‘Ракети та снаряди постійно влучають у територію навколо електростанції та прилеглих міст, що викликає побоювання, що продовження місії може бути надто небезпечним для її виконання’ [14].

(5) англ. *“The telemarathon does not reflect reality, it forms a picture that the authorities would like to see. This is dangerous, because at some point the authorities* ***may*** *begin to believe in their own propaganda,” said Kurina.* ‘«Телемарафон не відповідає дійсності, він створює картинку, яку хотіла б бачити влада. Це небезпечно, тому що в якийсь момент влада може почати вірити у власну пропаганду», – сказала Куріна’ [12].

Зокрема, у висловленні (3) *may* позначає гіпотетичну ймовірність подальшого військового наступу, що підкреслює потенційну загрозу. У реченні (4) модальне дієслово використовується для позначення невизначеності щодо безпеки проведення місії. У прикладі (5) *may* функціонує як засіб вираження припущення щодо можливих наслідків інформаційної політики української влади.

Таким чином, уживання *may* у журналістських текстах сприяє формуванню дискурсу, що зосереджується на невизначеності та варіативності прогнозів, дозволяючи автору зберігати аналітичну дистанцію та підкреслювати складність оцінки подій.

Модальне дієслово *might* функціонує у 21 випадку, демонструючи його значущість у вираженні припущень та гіпотетичних сценаріїв у публіцистичному дискурсі. Його використання відображає прагнення авторів передати можливість певного розвитку подій, водночас зберігаючи їхню невизначеність та уникати категоричних оцінок, наприклад:

(6) англ. *So what will happen “when voters in Europe and America, faced with soaring energy costs and broader inflation driven by sanctions against Russia,* ***might*** *lose their appetite for a war that seems to have no end, with needs that are only expanding as both sides head for a protracted stalemate”?* ‘Так що ж станеться, «коли виборці в Європі та Америці, зіткнувшись зі стрімким зростанням цін на енергоносії та інфляцією, спричиненою санкціями проти Росії, можуть втратити інтерес до війни, якій, здається, не буде кінця, а потреби лише зростають, оскільки обидві сторони прямують до тривалого застою»?’ [23].

(7) англ. *The terms will almost certainly include a pledge of Ukrainian neutrality, and* ***might*** *go further by committing Ukraine formally to Russia’s sphere of influence with a membership in Russia’s Collective Security Treaty Organization or its Eurasian Economic Union.* ‘Умови майже напевне включатимуть гарантії дотримання Україною нейтралітету і можуть піти

ще далі, офіційно включивши Україну у сферу російського впливу шляхом набуття членства в російській Організації Договору про колективну безпеку або Євразійському економічному союзі' [10].

У реченні номер (6) *might* виражає припущення щодо потенційного зниження підтримки війни серед виборців через зростання економічного навантаження. Приклад (7) вказує на малоймовірний, але гіпотетично можливий сценарій формального включення України у сферу російського впливу.

Отже, використання *might* у журналістських текстах виступає засобом представлення подій у невизначеному світлі, дозволяючи авторам зберігати аналітичну дистанцію та передавати різні сценарії розвитку ситуації без категоричних тверджень.

Модальне дієслово can зафіксоване у 9 випадках для вираження ймовірності, що становить найнижчу частотність серед аналізованих модальних дієслів цієї семантичної групи. Наприклад:

(8) англ. *"The upcoming week* ***can*** *be as hard as the one that passed," he said.* '«Наступний тиждень може бути настільки ж важким, як і той, що минув», – сказав він' [8].

У висловлюванні (8) *can* виконує функцію позначення ймовірного розвитку подій, відображаючи припущення щодо можливого ступеня складності майбутнього періоду.

Викоритання дієслова *can*у подібних контекстах дозволяє передати прогнозовані сценарії без категоричності, залишаючи простір для варіативності оцінок.

Вживання модальних дієслів *may, could, might* та *can* у журналістських текстах свідчить про наявність невизначеності щодо низки аспектів, зокрема прогнозування подій, оцінки ризиків та можливих наслідків. У реченні (4) ступінь невпевненості стосується безпечності продовження місії біля електростанції, що відображає потенційну загрозу в умовах збройного конфлікту. Аналогічно, у прикладі (8) модальність позначає невизначеність щодо рівня складності майбутнього тижня, підкреслюючи відсутність точних даних для прогнозування ситуації.

Висновки. У межах дослідження встановлено, що модальні дієслова *may, could, might* і *can* є основними засобами вираження значення ймовірності у висвітленні російсько-української війни в англомовному публіцистичному дискурсі, зокрема у статтях «The Guardian». Їхнє функціонування у текстах демонструє важливу роль у формуванні дискурсу невизначеності, що є характерним для оцінки наслідків війни, міжнародної політики та економічних змін. Завдяки використанню цих дієслів створюється багатовимірне уявлення про події, що дозволяє зберігати

обережність у висловлюваннях та сприяє формуванню збалансованого й достовірного журналістського стилю, який підвищує рівень довіри аудиторії.

Аналіз частотності показав, що найбільш уживаним модальним дієсловом є *could*, яке позначає потенційні наслідки та гіпотетичні сценарії, що відображає прагнення авторів підкреслити варіативність прогнозів. *May* використовується значно рідше, виражаючи менш визначену можливість, тоді як *might* характеризується ще меншою продуктивністю і слугує для позначення гіпотетичних, менш ймовірних ситуацій. *Can* зустрічається найрідше, що свідчить про його більш вузьке використання у контекстах, де висловлювана можливість є конкретизованою.

Таким чином, застосування модальних дієслів *may, could, might* і *can* у висвітленні російсько-української війни є проявом стратегічної мовної тактики журналістів, які прагнуть передавати інформацію з належним рівнем обережності, наголошуючи на відсутності абсолютної впевненості щодо подальшого розвитку подій. Категорія ймовірності у публіцистичному дискурсі насамперед слугує засобом вираження невизначеності, що особливо актуально у контексті військових конфліктів, політичних рішень та міжнародних процесів. Це простежується у формулюваннях, пов'язаних із потенційними результатами війни, гіпотетичними діями урядів та ширшими геополітичними наслідками, які залишаються складними для прогнозування. Отже, модальні дієслова, що позначають ймовірність, відіграють ключову роль у формуванні публіцистичного дискурсу, забезпечуючи його аналітичну дистанцію та багатоваріантність можливих сценаріїв.

Література:

1. Аристотель. Метафізика / пер. О. Панич. Київ : Темпора, 2022. 848 с.

2. Ковалів Ю. І. Літературознавча енциклопедія: у 2 т. Київ : Акад.., 2007. Т. 2 : Літературознавча енциклопедія: у 2 т. 624 с.

3. Перішко І. В., Велика А. М., Птуха В. А. Модальності в англійській мові: теорія та семантика. *Вісник науки та освіти*. 2023. Т. 8, №14. С. 258–267.

4. Ралдугіна К. О. Модальність як логіко-філософська та лінгвістична категорія. *Вісник запорізького національного університету*. 2008. Т. 1. С. 156–161.

5. Харкевич Г. І., Цьолик Н. М. Лексико-граматичні засоби вираження модальності в англійській, українській та польській мовах. *Нова філологія*. 2023. № 87. С. 67–73.

6. Шкрібляк М., Бялик В. Загальна характеристика публіцистичного дискурсу. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Германістика та міжкультурна комунікація»*. 2020. № 1. С. 70–74.

7. Álvarez-Gil F. J., Domínguez-Morales M. E. Modal verbs in academic papers in the field of tourism. *Revista Signos. Estudios de lingüística*. 2021. № 54(106). P. 549–574.

8. Beaumont P. Fighting in east Ukraine descends into trench warfare as Russia seeks breakthrough. the Guardian. URL: https://www.theguardian.com/world/2022/nov/28/hundreds-dead-in-ukraine-as-frontline-trench-war-escalates (дата звернення: 05.04.2025).

9. Dijk van T. A. Studies in the Pragmatics of Discourse. The Hague : Mouton Publishers, 1981. 331 p.

10. Guardian staff reporter. I've studied all the possible trajectories of this war. None are good | Christopher S Chivvis. the Guardian. URL: https://www.theguardian.com/commentisfree/2022/mar/08/russia-ukraine-war-possible-trajectories (дата звернення: 19.04.2025).

11. Harari Y. N. Why Vladimir Putin has already lost this war | Yuval Noah Harari. the Guardian. URL: https://www.theguardian.com/commentisfree/2022/feb/28/vladimir-putin-war-russia-ukraine (дата звернення: 20.03.2025).

12. Koshiw I. 'Death to the enemy': Ukraine's news channels unite to cover war. the Guardian. URL: https://www.theguardian.com/world/2022/may/25/death-to-the-enemy-ukraine-news-channels-unite-to-cover-war (дата звернення: 28.03.2025).

13. Lieven A. Ukraine is already winning: victory can be achieved without risking nuclear war | Anatol Lieven. the Guardian. URL: https://www.theguardian.com/commentisfree/2022/may/05/ukraine-already-winning-victory-without-risking-nuclear-war (дата звернення: 16.04.2025).

14. Lock S., Middleton J., Chao-Fong L. Russia-Ukraine war latest: what we know on day 188 of the invasion. the Guardian. URL: https://www.theguardian.com/world/2022/aug/30/russia-ukraine-war-latest-what-we-know-on-day-188-of-the-invasion (date of access: 01.04.2025).

15. Lyons J. Semantics. Cambridge : Cambridge University Press, 1977. 897 p.

16. Palmer F. R. Mood and Modality. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 236 p.

17. Quirk R., others. A Comprehensive Grammar of the English Language. Harlow : Longman, 1985. 1779 p.

18. Sabbagh D. Russia-Ukraine war could last for years, say western leaders. the Guardian. URL: https://www.theguardian.com/world/2022/jun/19/russia-ukraine-war-could-last-for-years-nato-jens-stoltenberg (дата звернення: 03.04.2025).

19. Schützler O., Herzky J. Modal verbs of strong obligation in Scottish Standard English. *English Language and Linguistics*. 2022 Vol.26(1). P. 133–159.

20. Smith A., Korhonen M., Kotze H., Rooy B. CHAPTER 15 Modal and Semi-modal Verbs of Obligation in the Australian, New Zealand and British Hansards, 1901–2015. *Exploring the Ecology of World Englishes in the Twenty-first Century: Language, Society and Culture*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2021. P. 301-323.

21. The Guardian – 200 років. Розповідаємо про історію видання та ювілейну кампанію | Adsider. Adsider. URL: https://adsider.com/ua/the-guardian-200-rokiv-rozpovidaiemo-pro-istoriiu-vydannia-ta-iuvileynu-kampaniiu/ (дата звернення: 03.04.2025).

22. Zhang Y, Cheung A. A corpus-based study of modal verbs in Chinese–English governmental press conference interpreting. *Front. Psychol*. 2022. Vol. 13:1065077. URL: https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.1065077/full (дата звернення: 17.01.2025).

23. Žižek S. Pacifism is the wrong response to the war in Ukraine | Slavoj Zizek. the Guardian. URL: https://www.theguardian.com/commentisfree/2022/jun/21/pacificsm-is-the-wrong-response-to-the-war-in-ukraine (дата звернення: 17.04.2025).

References:

1. Aristotle (2022). Metafizyka [Metaphysics] / per. O. Panych. Kyiv : Tempora [in Ukrainian].

2. Kovaliv, Yu. I. (Eds.). (2007). *Literaturoznavcha entsyklopediia [Literary Studies Encyclopedia]*. (Vol. 2). Kyiv: VTs «Akademiia» [in Ukrainian].

3. Perishko I. V., Velyka A. M., Ptukha V. A. (2023) Modalnosti v anhliiskii movi: teoriia ta semantyka [Modalities in English: theory and semantics]. *Visnyk nauky ta osvity. – Bulletin of Science and Education*, 8 (14). 258–267. [in Ukrainian].

4. Raldugina, K. O. (2008). Modalnist yak lohiko-filosofska ta linhvistychna katehoriia [Modality as a logical, philosophical and linguistic category]. *Visnyk zaporizkoho natsionalnoho universytetu – Bulletin of Zaporizhzhia National University*, 1. 156–161 [in Ukrainian].

5. Kharkevych, H. I., & Tsolyk, N. M. (2023). Leksyko-hramatychni zasoby vyrazhennia modalnosti v anhliiskii, ukrainskii ta polskii movakh [Lexico-grammatical means of expressing modality in English, Ukrainian and Polish]. *Nova filolohiia–New Philology*, (87), 67–73 [in Ukrainian].

6. Shkribliak, M., Bialyk, V. (2020). Zahalna kharakterystyka publitsystychnoho dyskursu [General characteristics of journalistic discourse]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriia «Hermanistyka ta mizhkulturna komunikatsiia» – Scientific Bulletin of Kherson State University. Series 'Germanic Studies and Intercultural Communication'*, 1. 70–74 [in Ukrainian].

7. Álvarez-Gil, F. J., Domínguez-Morales, M. E. (2021). Modal verbs in academic papers in the field of tourism. *Revista Signos. Estudios de lingüística,* 54(106) 549–574.

8. Beaumont, P. Fighting in eastern Ukraine descends into trench warfare as Russia seeks breakthrough. the Guardian. URL: https://www.theguardian.com/world/2022/nov/28/hundreds-dead-in-ukraine-as-frontline-trench-war-escalates (date of access: 05.04.2025).

9. Dijk van, T. A. (1981). *Studies in the Pragmatics of Discourse*. The Hague: Mouton Publishers.

10. Guardian staff reporter. I've studied all the possible trajectories of this war. None are good |Christopher S Chivvis. the Guardian. URL: https://www.theguardian.com/commentisfree/2022/mar/08/russia-ukraine-war-possible-trajectories (date of access: 19.04.2025).

11. Harari, Y. N. Why Vladimir Putin has already lost this war | Yuval Noah Harari. the Guardian. URL: https://www.theguardian.com/commentisfree/2022/feb/28/vladimir-putin-war-russia-ukraine (date of access: 20.03.2025).

12. Koshiw, I. "Death to the enemy": Ukraine's news channels unite to cover war. the Guardian. URL: https://www.theguardian.com/world/2022/may/25/death-to-the-enemy-ukraine-news-channels-unite-to-cover-war (date of access: 28.03.2025).

13. Lieven, A. Ukraine is already winning: victory can be achieved without risking nuclear war | Anatol Lieven. the Guardian. URL: https://www.theguardian.com/commentisfree/2022/may/05/ukraine-already-winning-victory-without-risking-nuclear-war (date of access: 16.04.2025).

14. Lock S., Middleton J., Chao-Fong L. Russia-Ukraine war latest: what we know on day 188 of the invasion. the Guardian. URL: https://www.theguardian.com/world/2022/aug/30/russia-ukraine-war-latest-what-we-know-on-day-188-of-the-invasion (date of access: 01.04.2025).

15. Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.

16. Palmer, F. R. (2001). Mood and Modality. Cambridge: Cambridge University Press.

17. Quirk R., others. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Harlow: Longman.

18. Sabbagh, D. Russia-Ukraine war could last for years, say western leaders. the Guardian. URL: https://www.theguardian.com/world/2022/jun/19/russia-ukraine-war-could-last-for-years-nato-jens-stoltenberg (date of access: 03.04.2025).

19. Schützler, O., & Herzky, J. (2022). Modal verbs of strong obligation in Scottish Standard English. *English Language and Linguistics*, 26(1), 133–159.

20. Smith, A., Korhonen, M., Kotze, H. & Rooy, B. (2021). CHAPTER 15 Modal and Semi-modal Verbs of Obligation in the Australian, New Zealand and British Hansards, 1901–2015. In *Exploring the Ecology of World Englishes in the Twenty-first Century: Language, Society and Culture* (pp. 301-323). Edinburgh: Edinburgh University Press.

21. The Guardian - 200 years. The history of the publication and the anniversary campaign | Adsider. Adsider. URL: https://adsider.com/ua/the-guardian-200-rokiv-rozpovidaiemo-pro-istoriiu-vydannia-ta-iuvileynu-kampaniiu/ (date of access: 03.04.2025).

22. Zhang, Y & Cheung, A. (2022) A corpus-based study of modal verbs in Chinese–English governmental press conference interpreting. *Front. Psychol*. 13:1065077. URL: https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.1065077/full (date of access: 17.01.2025).

23. Žižek, S. Pacifism is the wrong response to the war in Ukraine | Slavoj Zizek. the Guardian. URL: https://www.theguardian.com/commentisfree/2022/jun/21/pacificsm-is-the-wrong-response-to-the-war-in-ukraine (date of access: 17.04.2025).

УДК 821.134.2(82).09

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-786-796

Тимченко Олеся Володимирівна аспірант кафедри романо-германської філології, Харківський національний університет ім. В.Н.Каразіна, м. Харків, тел.: (057) 707–55-86, https://orcid.org/0009-0007-3152-2409

ОСОБЛИВОСТІ МОТИВУ ДОРОГИ В РОМАНІ РІКАРДО ҐУЇРАЛЬДЕСА «ДОН СЕГУНДО СОМБРА»

Анотація. У творчості Рікардо Ґуїральдеса, одного з найвизначніших представників аргентинської літератури першої половини XX століття, простежується прагнення художньо осмислити національну ідентичність через зображення традиційного сільського світу. Його роман «Дон Сегундо Сомбра» (1926) посідає особливе місце в контексті латиноамериканської літератури, оскільки поєднує елементи авантюрного роману, автобіографії та символічної поеми про народ. Ця фігура ґаучо, винесена в назву твору, набуває майже міфологічного статусу, що відображає прагнення автора зберегти і передати цінності, закладені в традиційній культурі Аргентини.

Метою цієї студії є аналіз мотиву дороги як ключового наративного елементу в романі Рікардо Ґуїральдеса «Дон Сегундо Сомбра», що виступає засобом формування ідентичності головного героя та способом осмислення національного культурного коду Аргентини.

У дослідженні застосовано комплексний метод аналізу художнього тексту, який охоплює елементи біографічного, культурологічного та герменевтичного підходів. Акцент зроблено на структурно-семантичному аналізі мотиву дороги, інтерпретації образу провідника та простору пампи як особливого наративного середовища.

У статті з'ясовано, що мотив дороги в романі Рікардо Ґуїральдеса виконує функцію символічного переходу, відображає процес соціалізації героя та його включення у світ традиційних аргентинських цінностей. Фігура дона Сегундо постає як ментора та носія традицій, а сам шлях – як метафора життя. Подорож пампою набуває екзистенційного виміру, уособлюючи пошук смислу буття, утвердження себе як частини культури ґаучо. Простір дороги виявляється не лише фізичним, а й сакральним – він є ареною ініціації, випробувань і самопізнання.

Мотив дороги в романі Рікардо Ґуїральдеса є засобом художнього осмислення духовного дозрівання індивіда і нації. Він виступає як структурний і змістовий компонент тексту, що формує головні концепти

твору: шлях, пам'ять, ініціація, простір, спільнота. У такий спосіб роман репрезентує перехідну епоху в історії Аргентини через індивідуальну історію дорослішання.

Ключові слова: ініціація, пампа, національна ідентичність, герой-наставник, екзистенція, простір, роман виховання, аргентинська культура, традиція ґаучо, наративна структура.

Tymchenko Olesia Volodymyrivna PhD student of the Department of Romance and Germanic Philology V. N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, tel.: (057) 707–55–86, https://orcid.org/0009-0007-3152-2409

SPECIFICS OF THE MOTIF OF THE ROAD IN RICARDO GÜIRALDES'S NOVEL "DON SEGUNDO SOMBRA"

Abstract. In the works of Ricardo Güiraldes, one of the most prominent representatives of Argentine literature in the first half of the 20th century, one can trace a consistent effort to artistically conceptualize national identity through the depiction of traditional rural life. His novel "Don Segundo Sombra" (1926) holds a special place in the context of Latin American literature, as it combines elements of the adventure novel, autobiography, and a symbolic folk poem. The figure of the gaucho, brought to the fore in the title, takes on an almost mythological status, reflecting the author's desire to preserve and transmit the values embedded in Argentina's traditional culture.

The aim of this study is to analyze the motif of the road as a key narrative element in Ricardo Güiraldes's novel "Don Segundo Sombra", which serves as a means of shaping the protagonist's identity and a way of conceptualizing the national cultural code of Argentina.

The research employs a comprehensive method of literary analysis, incorporating biographical, cultural, and hermeneutic approaches. Emphasis is placed on the structural-semantic analysis of the motif of the road, the interpretation of the mentor figure, and the pampa landscape as a unique narrative environment.

The article establishes that the motif of the road in Ricardo Güiraldes's novel functions as a symbol of transition, reflecting the protagonist's process of socialization and integration into the world of traditional Argentine values. The figure of don Segundo emerges as a mentor and bearer of tradition, while the road itself becomes a metaphor for life. The journey through the pampa gains an existential dimension, symbolizing the search for meaning, the affirmation of selfhood, and belonging to gaucho culture. The road is revealed not only as a physical space, but also as a sacred arena of initiation, trials, and self-discovery.

The motif of the road in “Don Segundo Sombra” serves as an artistic means of representing the spiritual maturation of both the individual and the nation. It acts as a structural and thematic component of the text, shaping the core concepts of the work: journey, memory, initiation, space, and community. In this way, the novel portrays a transitional era in Argentine history through a personal story of coming of age.

Keywords: initiation, pampa, national identity, mentor figure, existentiality, space, Argentine culture, gaucho tradition, narrative structure.

Постановка проблеми. На початку XX століття латиноамериканська література переживала процес активного переосмислення національної ідентичності, що зумовило звернення митців до образів народної культури, сільського простору та фольклору. У цьому контексті роман «Дон Сегундо Сомбра» (1926) аргентинського письменника Рікардо Ґуїральдеса є знаковим явищем, оскільки репрезентує не лише традиційний світ пампи, а й формує нове бачення героя як носія культурного коду нації. Новизна дослідження полягає у виявленні функціонального навантаження мотиву дороги у структурі роману, який досі частіше розглядався переважно з позицій історико-культурного або жанрового аналізу.

Актуальність теми зумовлена зростаючим інтересом до проблем ідентичності, ініціації та культурної пам’яті в літературознавстві. Вивчення мотиву дороги в аргентинському літературному контексті дозволяє не лише простежити еволюцію художнього мислення, а й краще зрозуміти механізми формування національного образу світу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує зацікавленість науковців донаративними та екзистенційними вимірами роману Рікардо Ґуїральдеса. Зокрема, J. Martínez у праці “Identidad y territorio en la narrativa argentina” акцентує увагу на зв’язку героя з ландшафтом пампи як елементом формування ідентичності [1, С 213]. Однак проблема мотиву дороги як цілісного художнього конструкта залишається недостатньо дослідженою, що й зумовлює необхідність даного аналізу.

Мета статті – проаналізувати мотив дороги як структурно-смисловий компонент роману «Дон Сегундо Сомбра» та з’ясувати його роль у формуванні ідентичності головного героя.

Методологія дослідження базується на поєднанні культурологічного, герменевтичного та біографічного підходів. Основою аналізу є структурно-семантичний метод дослідження художнього тексту, що дозволяє виявити глибинні смисли літературного твору та осмислити його в контексті національної культурної традиції.

Виклад основного матеріалу. У літературознавстві мотив дороги традиційно розглядається як один із ключових топосів, пов’язаний із

темами пошуку, мандрівки, ініціації, самопізнання та переходу між різними станами особистості й суспільства. В аргентинському літературному контексті цей мотив набуває особливого значення, адже дорога тут – не лише географічний рух, а й символ національної ідентичності, протистояння між цивілізацією і природою, містом і пампою.

Однією з центральних постатей аргентинської літератури початку XX століття є Рікардо Ґуїральдес (1886 –1927) – письменник, чия творчість глибоко закорінена у національному культурному коді. Народився в заможній сім'ї, отримав добру європейську освіту, що згодом відобразилося у глибині його культурних і філософських шукань. Проте справжнє натхнення він черпав із аргентинської провінції, з життя ґаучо –мандрівних пастухів пампи, що стали символом національної самобутності.

В творчості Рікардо Ґуїральдеса мотив дороги – один із наскрізних. Цей мотив можна розглядати в контексті актуалізованого в творчості письменника латиноамериканського літературного дискурсу першої половини XX століття, де поєднуються традиційні і іспано-американські елементи, які відображають глибокі соціальні, політичні та культурні зміни в регіоні. У цей період література Латинської Америки формувала унікальний голос, в якому тісно поєднались місцеве індіанське коріння, визвольні мотиви, глобальні інтелектуальні течії та сучасні виклики. Тема подорожі в латиноамериканській літературі цього періоду відіграє важливу роль, оскільки вона глибоко переплітається з питаннями культурної ідентичності, колоніальним минулим, соціальними змінами та особистісними питаннями.

Мотив дороги, блукання допомагає реалізувати ідею динамізму, що долає хаос. У творах Рікардо Ґуїральдеса він теж наскрізний, посилений тенденцією до змалювання національної ідентичності. Ключовим аспектом є пошук власного національного "я" з огляду на внутрішню еволюцію героїв-мандрівників, часову побудову твору та поетику художнього простору. Роман «Дон Сегундо Сомбра» (1926) є знаковим твором латиноамериканської літератури, в якому поєднуються фольклорні традиції, філософські роздуми та пошук ідентичності. Центральним у структурі твору постає мотив дороги, що виконує багатофункціональну роль – він є одночасно зовнішньою подієвою рамкою і внутрішнім метафізичним шляхом. Через подорож із досвідченим ґаучо дон Сегундо юний герой проходить шлях становлення, що робить мотив дороги ключовим елементом наративу, символіки та онтології роману. Крім того, творчість Рікардо Ґуїральдеса чітко позначена прагненням поєднати особисте світовідчуття з національною традицією, а роман «Дон Сегундо Сомбра» є кульмінацією цих пошуків і водночас спробою осмислити образ ґаучо як втілення національного характеру та колективної пам'яті.

Треба зазначити, що роман належить до літератури ґаучо, жанру, який виник і розвивався у контексті становлення аргентинської ідентичності. У Рікардо Ґуїральдеса ґаучо постає не лише як соціальний тип, а як архетип, тісно пов'язаний із землею, моральною цілісністю та самодостатністю. Образ ґаучо в аргентинській культурі сформувався як символ вільної людини пампи – напівкочового вершника, який володіє особливою етикою поведінки: честю, хоробрістю, скромністю, мовчазністю та внутрішньою гідністю. Як зауважує автор, ґаучо – це не просто соціальна роль, а культурний і духовний феномен, що втілює ідеалізоване минуле нації. Ця фігура набуває майже міфологічного статусу, що відображає прагнення автора зберегти і передати цінності, закладені в традиційній сільській культурі Аргентини [1].

У романі постійно підкреслюється, що дон Сегундо – це не просто персонаж, а своєрідна культурна метафора, філософ пампи, що існує поза часом. Його постава, мовчання, жести – це «мовчазна філософія» життя, в якій важливішими є дії, а не слова. Саме через такого героя, Рікардо Ґуїральдес «зміцнює» образ ґаучо в культурній уяві аргентинців, позбавляючи його лише фольклорної функції й наділяючи екзистенційним змістом. Автор свідомо обдаровує його рисами, що виходять за межі конкретного історичного часу: *«Don Segundo no era un hombre como los otros» [2, С. 15] «Дон Сегундо не був людиною, як інші» [3, С. 12]* – підкреслює оповідач, одразу окреслюючи метафізичну площину образу. У ньому *«había algo de árbol, de piedra antigua» [2, С. 16] («було щось від дерева, від давнього каменя» [3, С. 14])*, що підсилює його зв'язок із землею, природою та вічністю. Навіть його мовчання має дидактичну силу: *«Su silencio me enseñaba más que las palabras de otros» [2, С. 68] («Його мовчання навчало мене більше, ніж слова інших» [3, С. 65])*. Варто звернути увагу на те, що погляд юного оповідача фіксує цю постать як щось незмінне й монументальне: *«Yo lo miraba como se mira a un cerro que siempre estuvo ahí» [2, С. 78] («Я дивився на нього, як на пагорб, що завжди був там» [3, С. 76])*. Як бачимо, Дон Сегундо, яким його створив Рікардо Ґуїральдес, – це радше міф, ніж людина з плоті й крові, ідеальний ґаучо, символ пампи. Сам автор натякає, що його герой, як видно з його імені *(la sombra* – тінь), таємничий, і це підкреслюється вже у першому описі дона Сегундо: *«Su sombra avanzó delante de él como un anuncio de su figura» [2, С. 15] («Його тінь просувалася перед ним, ніби передвістя його постаті» [3, С. 13])*. Очевидно, дон Сегундо – образ, який спочатку з'являється у вигляді символу, лише потім втілюючись у конкретну людину: *«Don Segundo no se parecía a ningún hombre que yo hubiera visto» [2, С. 17] («Дон Сегундо не був схожий на жодну людину, яку я коли-небудь бачив» [3, С. 17])*. Така характеристика

надає йому майже надприродного статусу – поза межами звичайного людського досвіду. Дон Сегундо показаний як носій національної справжності, зосередження усього істинно аргентинського, уособленого у зразковому ґаучо. По суті, це погляд із дня сьогоднішнього у день учорашній чи навіть позавчорашній, пошук національного коріння. Про це говорить сама назва роману «Дон Сегундо Сомбра»: *Sombra* іспанською означає «тінь», *Segundo* – другий; герой, виходить, – не просто тінь, а тінь тіні. По суті, в романі мова йде про те, щоб, не відкидаючи необхідності модернізації, берегти традиційні аргентинські риси, які втілені в образі дона Сегундо Сомбри, який уособлює не лише пампу, а й її вічність та незмінність: *«Parecía hecho de campo y de cielo, como una parte de la llanura misma» [2, С. 18] («Здавалося, що він був створений із поля та неба, як частина самої рівнини» [3, С. 15])*.

Таким чином, Дон Сегундо постає як філософ пампи – метафора архаїчного способу буття, що зберігає внутрішню гармонію та зв'язок із природою, попри виклики модерного світу. Це символічна фігура та ідеалізований образ. Через використання метафори тіні та численні порівняння з природними стихіями автор створює образ, що виходить за межі реальності, закріплюючи за ним статус культурного архетипу. Дон Сегундо уособлює фігуру мудрого наставника – мовчазного, але авторитетного. Його поведінка, ставлення до життя і природи формують для протагоніста моральну модель, з якою той себе поступово ототожнює. *«Don Segundo era como un árbol seco, que se resistía a caer» [2, С. 151] («Дон Сегундо був як сухе дерево, що вперто не хотіло падати» [3, С. 153])* – метафорично окреслює його незламність і життєву стійкість. Його повсякденні дії мають ритуальний характер: вони не лише навчають героя, а й перетворюють буденність на простір духовного формування. Приклади морального наставництва знаходимо в мовчазній допомозі пораненому ворогу *(«Lo hizo sin decir nada...» [2, С. 137] («Він зробив це, не сказавши ані слова...» [3, С. 136])*, спокійному ставленні до втрат і негараздів *(«Así es la vida en la pampa» [2, С. 85] («Таке воно життя у пампі» [3, С. 83])*, відсутності дидактизму і повазі до вибору учня. Ключова теза дона Сегундо: *«Hay que hacerse solo, muchacho» [2, С. 140] («Треба ставати собою самому, хлопче» [3, С. 138])* – є своєрідним кредо роману: справжня ідентичність здобувається лише через особистий досвід і власний шлях, філософське прийняття життя без нарікання, повага до внутрішньої свободи іншої людини та віра у самостійне становлення особистості.

Оповідь у романі ведеться від першої особи – підлітка, чиє ім'я не називається, що створює ефект інтимної сповіді, дозволяючи читачеві простежити внутрішню трансформацію юного героя. Уже в першому

розділі він визнає свою початкову невизначеність та залежність: *«Yo venía, como quien dice, arrastrado por la rienda de otro» [2, С. 13] («Я ішов, так би мовити, тягнутий за повід іншою людиною» [3, С. 12])*, що засвідчує його потребу в наставникові, у фігурі, здатній скерувати його розвиток. Одного пам'ятного дня життя юнака круто змінюється: побачивши примарну постать дона Сегундо, він вирушає слідом за своїм героєм. Залежність поступово змінюється самопізнанням і відкриттям власного шляху, метафора простору *«Sentí que el horizonte me llamaba...» [2, С. 24] («Я відчув, що горизонт мене кличе...» [3, С. 22])* як заклику до дії, сигналізує зростання внутрішньої зрілості. Цей момент визначає вибір юнака – слідувати за постаттю, яка здається символом: *«Una tarde lo vi, recortado contra el horizonte, como una sombra inmensa» [2, С. 14] («Одного вечора я побачив його, окресленого на тлі обрію, як велетенську тінь» [3, С. 13])*. Юнак починає подорожувати аргентинською пампою, яка забражена як безмежний і загадковий світ: *«Salíamos de madrugada... el horizonte era una línea parda y enorme» [2, С. 27] («Ми вирушали на світанку... горизонт був сіро-бурою та неосяжною лінією» [3, С. 26])*. Опис створює образ дороги як простору нових можливостей і невідомості, а пейзаж пампи набуває символічного виміру: це не просто тло, а відображення внутрішнього стану героя.

Минає п'ять років, і юнак перетворюється на справжнього ґаучо, який роз'їжджає дорогами разом із доном Сегундо, що не лише навчає його складного мистецтва перегону худоби й приборкання коней, а й розпалює його уяву розповідями про чаклунок і чортів. Дон Сегундо передає йому не тільки фізичні навички, але й глибше розуміння природи: *«Me enseñó a enlazar, a domar, a leer la señal del cielo y el paso de las nubes» [2, С. 45] («Він навчив мене закидати ласо, приборкувати коней, читати знаки неба й рух хмар» [3, С. 44])*. Сцени, де герой самостійно ловить диких тварин та керує перегоном без сторонньої підтримки, також акцентують процес його дорослішання *«Ahora era yo quien guiaba» [2, С. 98] («Тепер я вів караван самостійно» [3, С. 96])*. Розповіді дона Сегундо розпалюють уяву юнака й вводять його у світ пампи як у простір міфології: *«Contaba historias de aparecidos y de brujas que hacían temblar a los más valientes» [2, С. 50] («Він розповідав історії про привидів і чаклунок, які змушували тремтіти навіть найсміливіших» [3, С. 47])*. Ключовим моментом становлення є рішення героя залишитися серед ґаучо: *«Esa noche decidí no volver. Ya me sentía uno más entre ellos» [2, С. 45] («Тієї ночі я вирішив не повертатися. Я вже почувався одним із них» [3, С. 44])*. Цей епізод фіксує зміну ідентичності: від пасивного спостерігача герой переходить до активної участі у спільному житті: *«Empecé a entender sus silencios como propios» [2, С. 102] («Я почав*

розуміти їхню мовчанку, наче свою власну» [3, С. 100]). Таким чином, кожна подорож пампою, кожен новий досвід сприяють не тільки фізичному загартуванню, а й духовному дозріванню юного героя. Дорога у творі стає символом поступового розкриття власної сутності й здобуття самостійності.

Обидва мандрують пампою, поки не надходить звістка, що батько юнака, про якого він досі нічого не знав, помер, залишивши йому спадок. Це стає межею між минулим кочовим і майбутнім осілим життям: *«Un día me llegó la noticia: mi padre, a quien nunca conocí, había muerto, dejándome dueño de sus tierras» [2, С. 118] («Одного дня мені надійшла звістка: мій батько, якого я ніколи не знав, помер, залишивши мені у спадок свої землі» [3, С. 177])*. Оселившись у власному маєтку, юнак починає цікавитися книжками і поступово перетворюється на освічену людину. Дон Сегундо, переконаний, що його вихованець залишиться справжнім чоловіком, залишає його, щоб продовжити бродячий спосіб життя, рухаючись назустріч далеким обріям. Надалі герой зазначає: *«Yo ya me creía hombre y tenía gusto en mi fuerza» [2, С. 61] («Я вже вважав себе чоловіком і радів своїй силі» [3, С. 59])*, демонструючи момент самоусвідомлення та відчуття тілесної й духовної сили. Заключні розділи підтверджують цю еволюцію: *«Y me fui, llevando en mí algo de él y dejando algo mío» [2, С. 153] («І я пішов, несучи в собі щось від нього й залишаючи щось своє» [3, С. 152])* – прощання з наставником символізує завершення ініціаційного шляху й початок самостійного життя. *«Don Segundo me miró largo, con tristeza, como si supiera que el tiempo de andar juntos había terminado» [2, С. 123] («Дон Сегундо довго й сумно дивився на мене, ніби розуміючи, що час нашої спільної мандрівки скінчився» [3, С. 120])*. Шлях героя у романі «Дон Сегундо Сомбра» – це шлях дорослішання, в якому Дон Сегундо виступає не лише наставником у ремеслі ґаучо, а й провідником у духовному становленні. Пройшовши шлях від наївного підлітка до зрілого господаря власної естансії, юнак зберігає в собі дух пампи й цінності, які втілює його міфологічний учитель.

Треба відзначити, що у романі дорога постає не лише як засіб переміщення, а як сакралізований простір, у якому кожен крок юнака набуває ритуального значення. Пейзаж пампи – просторий, незмінний, позачасовий – стає простором ініціації, де людина проходить випробування на зрілість. Саме тому в багатьох епізодах буденна подорож на коні описується з великою увагою до жестів, тиші, ритмів дихання й руху – як у релігійній процесії. Архаїчні риси ритуалу проявляються у повторюваних структурах дій (виїзд на світанку, спільна праця, мовчазна вечеря), що нагадують етапи священного дійства.

Дорога – це також і акт самозаглиблення. Юнак їде вперед, але водночас щораз глибше входить у себе. Його досвід перетворюється на низку символічних випробувань: страх перед невідомістю, втома, зіткнення з хворобою або смертю інших селян. Усе це виконує роль ініціаційних маркерів: герой втрачає дитячу наївність і набуває досвіду страждання, відповідальності, вибору. Уривок: «*La pampa era un libro abierto, y yo aprendía a leerlo» [2, С. 123] («Пампа була відкритою книгою, і я вчився її читати» [3, С. 121])* – підкреслює, що дорога пампою – це акт навчання, що вимагає уважності, чуття, тиші, а випробування, що має очищувальну функцію, перетворюється на ритуал посвячення в дорослий світ: «*El sol me quemaba, pero era ese fuego el que me templaba» [2, С. 128] («Сонце обпалювало мене, але саме цей вогонь гартував мене» [3, С. 126])*.

Ритуальність дороги виявляється і в циклічності подорожей – кожна поїздка завершується поверненням, але герой уже не той, яким був на початку. Ця трансформація щоразу поглиблюється, як у класичних ініціаційних структурах: відділення – випробування – повернення. Внутрішнє дорослішання виражається в сценах, де герой починає самостійно трактувати світ: у роздумах про природу, в усвідомленні тиші, у виборі мовчання замість непотрібних слів: «*Aprendí que el silencio puede decir más que mil palabras» [2, С. 149] («Я навчився, що мовчання може сказати більше, ніж тисяча слів» [3, С. 150])* – ілюструє його духовне зростання. Важливим є й те, що герой не імітує дона Сегундо буквально, а інтерналізує цінності, які той уособлює. У фіналі герой стверджує: «*Me quedaba en la tierra que me había hecho hombre» [2, С. 208] («Я залишався на землі, яка зробила з мене чоловіка» [3, С. 209])* – ця декларація символізує завершення особистої трансформації і прийняття власної ідентичності, нерозривно пов'язаної з землею, традицією та моральними цінностями [1]. Дон Сегундо постає як архетипічний провідник, який не вказує дорогу прямо, але супроводжує мовчазно, дозволяючи учневі самостійно пройти всі випробування. Завдяки цій ненав'язливій присутності герой інтерналізує цінності традиційної культури та відкриває себе нового – сформованого, самостійного, укоріненого у власному виборі. Отже, «Дон Сегундо Сомбра» – це не просто роман про пригоди чи дорослішання, а філософська притча про становлення людини через шлях. Дорога аргентинською пампою набуває універсального звучання як метафора життєвої ініціації, в якій індивідуальна подорож героя резонує з колективним пошуком аргентинської ідентичності. Роман Рікардо Ґуїральдеса пропонує унікальний погляд на зв'язок між людиною, землею і духовною спадщиною – як віднайдення себе через рух назустріч світові.

Висновки. Таким чином, структура твору відображає класичну схему формування особистості через подорож – як фізичну, так і духовну. Роман має своєрідну форму і починається як роман-пікареска, що оповідає про пригоди маленького авантюриста. Далі перед нами постає роман-подорож, де вже відсутні чисто авантюрні мотиви. Мотив дороги набуває особливого значення як структурний і смисловий стрижень оповіді. Шлях героя трактується не лише як фізичне пересування, а як духовна ініціація: падіння (втрата дитячої невинності), символічна смерть (розрив із минулим), відродження (набуття нової ідентичності) та осягнення істини про себе й світ. Дорога у творі виступає метафорою переходу межі між невіданням і знанням, між хаосом і упорядкованим космосом. Іще один важливий аспект мотиву дороги – повернення: ідеться тут про творення не лише просторового, а й смислового еліпсу. Дорога ініціального ритуалу також передбачає повернення відповідно до проходження перехідних обрядів. Проте таке повернення означає збагаченість досвідом, отримання нового статусу. Кульмінаційним моментом роману є сутичка героя з биком і перемога над ним. З приблудного *«huachu»* гуачо-сироти головний герой перетворюється на справжнього ґаучо. Таким чином автор вдається до мотиву ініціації, що на ранніх етапах розвитку суспільства використовувався як обряд і означав вступ молодої людини у доросле життя. Завершення ініціального шляху, що позначився здобуванням досвіду, переходить у початок нового шляху – до нового життя. Так відбувається колапс не лише часу (знищення часу через повернення до вихідної точки), а й простору (зменшення – стискання – згортання – зникнення). Отже, оволодіння простором мислиться як оволодіння досвідом. А дорога постає розгортанням простору як по горизонталі, так і по вертикалі; вона пов’язана передусім із пошуком, осягненням самототожності. Мотив повернення корелює із циклічною часопросторовою моделлю, що може реалізуватись як у переході на інший етап становлення.

З огляду на багатовимірність мотиву дороги в романі «Дон Сегундо Сомбра», подальші дослідження можуть бути спрямовані на вивчення його типологічних відповідників у межах латиноамериканської літератури, зокрема в аргентинській прозі XX століття. Перспективним є також порівняльний аналіз із творами ґауческо-традиції або з наративами ініціації інших культур. Додаткову наукову цінність становитиме екокритичне прочитання роману з акцентом на символіку пампи як простору формування національної ідентичності. У міждисциплінарному контексті важливим є аналіз простору дороги як метафори соціокультурного переходу в аргентинській літературі.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №4(34)2025

Bulletin of Science and Education

Література:

1. Martínez, J. Identidad y territorio en la narrativa argentina. Rosario: Editorial Beatriz Viterbo, 1999. 265 p.
2. Güiraldes, R. Don Segundo Sombra. Caracas: Arte, 1983. 313 p.
3. Ґуїральдес Р. Дон Сегундо Сомбра / пер. з ісп. Олексій Сацюк. Буенос-Айрес: Вид-во Миколи Денисюка, 1955. 303 с.
4. Güiraldes, R. Don Segundo Sombra. Buenos Aires: Casa de las Américas, 1971. 265 p.

References:

1. Martinez J. (1999) Identidad y territorio en la narrativa argentina [Identity and territory in Argentine narrative]. Rosario: Editorial Beatriz Viterbo, 265 p. [in Spanish].
2. Guiraldes R. (1983) Don Segundo Sombra [Don Segundo Sombra]. Caracas: Arte, 313 p. [in Spanish].
3. Guiraldes R. (1955) Don Segundo Sombra / per. z isp. Oleksii Satsiuk [Don Segundo Sombra / translated from Spanish by Oleksii Satsiuk]. Buenos Aires: Vyd-vo Mykoly Denysiuka, 303 p. [in Ukrainian].
4. Guiraldes R. (1971) Don Segundo Sombra [Don Segundo Sombra]. Buenos Aires: Casa de las Américas, 265 p. [in Spanish].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) № 4(34)2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 811.161.2+811.162.3.

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-797-804

Ткаченко Анастасія Андріївна старший викладач кафедри східноєвропейських мов Навчально-наукового гуманітарного інституту, Національна академія Служби безпеки України, м. Київ, https//orcid: 0000-0002-5550-3006

ЕТИМОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ НАЙМЕНУВАНЬ ЧЕСЬКИХ БРЕНДІВ

Анотація. Назви торговельних марок є важливим об’єктом лінгвістичного аналізу, оскільки вони поєднують мовні засоби з маркетинговими стратегіями та відображають культурні особливості суспільства. У чеському комерційному дискурсі спостерігається тенденція до використання національних алюзій і семантичної багатозначності при створенні брендових назв. Дослідження спрямоване на аналіз семантичних характеристик назв чеських торговельних марок із метою виявлення специфіки їх формування і функціонування в мовно-культурному просторі Чехії. Назви брендів часто відображають їхнє походження, засновників або символіку, що підкреслює їхні особливості.

У статті розглядається тлумачення назв відомих чеських брендів, які стали символами якості та традицій, подається стислий огляд аналізу етимологічних особливостей найвідоміших чеських торговельних марок. Досліджується, як вибір назви бренду може відображати історичні, культурні та природні аспекти Чехії, з’ясовується, як історико-культурний контекст, мова та фонетика впливають на вибір і сприйняття назв торговельних марок.

Особливу увагу приділено таким брендам, як *Škoda, Baťa, Becherovka, Staropramen,* що стали важливими елементами чеської ідентичності. Аналізуються концепції, закладені в назвах, та їхній вплив на споживчу впізнаваність і популярність на міжнародному ринку. Дослідження підкреслює важливість символіки в назвах для успіху брендів і їхнього зв'язку з чеською національною спадщиною. Успішність чеських брендів багато в чому зумовлена синтезом автентичного культурного коду й простоти звучання.

Практичне значення роботи полягає у виробленні рекомендацій для маркетологів і лінгвістів при створенні нових торговельних марок: врахування фонетичної легкозасвоюваності, використання топонімів або

антропонімів задля формування довіри, а також інтеграція культурно-історичних реалій у назву. Запропонований підхід може бути застосований для тих, хто прагне поєднати локальну автентичність і глобальну комунікативну привабливість своїх брендів.

Ключові слова: бренд, торговельна марка, Чехія, тлумачення назви.

Tkachenko Anastasiia Andriivna senior lecturer of the Department of Eastern European Languages of the Educational and Scientific Humanitarian Institute of the National Academy of the Security Service of Ukraine, Kyiv, https//orcid.org/0000-0002-5550-3006

ETYMOLOGY ANALYSIS OF CZECH BRAND NAMES

Abstract. Brand names are an important object of linguistic analysis, as they combine linguistic means with marketing strategies and reflect the cultural characteristics of society. In Czech commercial discourse, there is a tendency to use national allusions and semantic ambiguity when creating brand names. The article aims to analyze the semantic characteristics of Czech brand names in order to identify the specifics of their formation and functioning in the linguistic and cultural space of the Czech Republic. Brand names often reflect their origin, founders or symbolism that emphasizes their features.

The article examines the interpretation of the names of famous Czech brands, which have become symbols of quality and tradition, and provides a brief overview of the study of the etymological features of the most famous Czech trademarks. It explores how the choice of a brand name can reflect the historical, cultural and natural aspects of the Czech Republic, and how historical and cultural context, language and phonetics influence the choice and perception of brand names.

Particular attention is paid to brands such as Škoda, Baťa, Becherovka, Staropramen, which have become important elements of Czech identity. The concepts embedded in names and their impact on consumer recognition and popularity in the international market are analyzed. The study emphasizes the importance of symbolism in names for the success of brands and their connection with the Czech national heritage. The success of Czech brands is largely due to the synthesis of an authentic cultural code and simplicity of sound.

The practical significance of the work lies in developing recommendations for marketers and linguists when creating new trademarks: taking into account phonetic ease of assimilation, using toponyms or anthroponyms to build trust, and integrating cultural and historical realities into the name. The proposed approach can be applied to those who seek to combine local authenticity and global communicative appeal of their brands.

Keywords: brand, trademark, Czech Republic, interpretation of the name.

Постановка проблеми. Проблематика мовної репрезентації торговельних марок є одним із перспективних напрямів сучасної лінгвістики, що перебуває на перехресті інтересів когнітивної лінгвістики, ономастики, соціолінгвістики та маркетингової комунікації. Назви торговельних марок відображають глибинні процеси мовного опредметнення комерційних концептів, водночас виступаючи носіями культурних і символічних значень. У цьому контексті чеські торговельні марки становлять особливий інтерес завдяки унікальному поєднанню традиційної національної образності і глобалізаційних впливів.

Метою статті є тлумачення назв чеських торговельних марок шляхом аналізу їхніх семантичних, морфологічних характеристик, з урахуванням культурно-історичних чинників та особливостей мовної картини світу носіїв чеської мови, а саме – дослідження походження та значення, історичний контекст назв відомих чеських компаній, розкриття лінгвістичних аспектів, пояснення, які мовні особливості вплинули на формування назв брендів.

Виклад основного матеріалу. Чехія має багату історію створення брендів, які здобули визнання як на національному, так і на міжнародному рівнях. Дослідимо етимологію назв найвідоміших чеських компаній та історії їхнього виникнення. Одним із найшанованіших і найвідоміших брендів Чехії є *Škoda*. Це символ національної гордості та технічного прогресу країни. *Škoda* почала свій шлях ще у 1895 році як компанія *Laurin & Klement*, що виробляла велосипеди, а згодом – мотоцикли та автомобілі. У 1925 році вона об'єдналася зі *Škoda Works*, великим машинобудівним заводом у Плзні, і стала частиною могутньої промислової групи.

Сьогодні Škoda – це один із найбільших автовиробників Європи, який експортує автомобілі у понад 100 країн. У 1991 році компанія стала частиною концерну *Volkswagen Group*, що допомогло їй значно модернізувати технології та вийти на глобальний ринок. Також важливим є те, що *Škoda* є одним із найбільших роботодавців у Чехії, забезпечуючи роботою тисячі людей. Крім того, компанія відіграє ключову роль в експорті країни. Хоча *Škoda* належить *Volkswagen*, вона зберігає свою ідентичність і залишається символом чеської інженерної майстерності, використовуючи національні традиції та зберігаючи своє унікальне позиціонування на ринку.

Стиль моделей *Škoda* натхненний чеськими традиціями, зокрема кришталевим мистецтвом *(Crystal Design)*. Гострі лінії та форма фар нагадують традиційний чеський кришталь. *Škoda* використовує технології

Volkswagen, але адаптує їх під власну концепцію *Simply Clever* – це інтелектуальні рішення, які роблять автомобілі зручнішими. Хоча в 2022 році *Škoda* оновила свій логотип, він все ще містить впізнаваний елемент – крилату стрілу, яка є частиною бренду з 1926 року. *Škoda* – це бренд, що поєднує чеські традиції та глобальні технології. Вона інтегрована у *Volkswagen Group*, але не втратила свого духу: вона залишається впізнаваною, інноваційною та справжнім символом Чехії.

Назва бренду *Škoda* походить від прізвища Еміля Шкоди (Emil Škoda), який був чеським інженером і підприємцем. Лексема "škoda" у чеській мові означає "шкода", "втрата", "збиток". Через це в міжнародному контексті бренд інколи викликає різні асоціації, пов`язані з етимологічним контекстом бренду, але це не завадило компанії стати всесвітньо відомою. Таким чином, назва *Škoda* – це спадщина її засновника, яка стала символом якості та надійності. Отже, незважаючи на різні асоціації, пов`язані із назвою торговельної марки, у назві бренду воно сприймається нейтрально або навіть позитивно, адже асоціюється не з чимось негативним, а з якістю, надійністю та традицією чеського машинобудування.

Не менш знаменитим, всесвітньо відомим чеським брендом є *Baťa* – бренд взуття та аксесуарів, заснований у 1894 році в місті Злін Томашем Батею разом із братом Антоніном і сестрою Анною. Компанія швидко розвинулася завдяки своєму інноваційному підходу до виробництва та маркетингу, а також відзначилася високою якістю продукції. До Другої світової війни *Baťa* стала однією з найбільших взуттєвих компаній у світі, маючи фабрики в різних країнах. Після націоналізації в комуністичній Чехословаччині керівництво компанії перемістилося за кордон, і бренд продовжив працювати у світі, зокрема в Канаді, Індії та інших країнах.

Сьогодні *Baťa* залишається глобальним брендом, який пропонує стильне, якісне та доступне взуття в більш ніж 70 країнах. Бренд залишався дуже популярним на міжнародному ринку завдяки своїй здатності адаптуватися до змінюваних умов і потреб споживачів.

Назва *Baťa* походить від прізвища засновника компанії Томаша Баті**.** Він був чеським підприємцем, який започаткував свій бізнес на виготовленні взуття. Відзначимо, що прізвище *Baťa* може походити від чеського слова "bota" (що перекладається як "чобіт", "туфля" або "черевик"). Отже назва бренду не лише є відображенням прізвища засновника, але й асоціюється з його основною справою – виготовленням взуття.

Проаналізуємо, яких змін зазнала назва бренду. Назва бренду *Baťa* змінилася на Bata головним чином через спрощення написання для міжнародного ринку. Як вже було зазначен вище, оригінальна назва *Baťa* походить від прізвища засновника і містить чеський діакритичний знак у

літері "t`". У багатьох країнах, особливо в англомовних, діакритичні знаки не використовуються, що ускладнювало вимову та розпізнавання бренду.

Вже у 1930-х роках, коли компанія вийшла на глобальний ринок, почали використовувати спрощену форму *Bata* без гачека. Коротке і зрозуміле слово стало легше сприйматися та запам'ятовуватися споживачами у різних країнах. Після націоналізації чехословацької частини компанії (1945) міжнародна мережа залишилася під контролем родини Баті, яка вже використовувала англіфіковану назву Bata. Таким чином, зміна була викликана практичними причинами – глобалізацією бренду та адаптацією до ринків без спеціальних символів на письмі.

Після падіння комуністичного режиму в 1989 р. та Оксамитової революції компанія Baťa повернулася до Чехії. Проте підприємство не було денаціоналізоване, тому компанія вирішила зосередитися на міжнародному ринку. У 1994 році штаб-квартира *Bat'a* була перенесена до Лозанни, що у Швейцарії.

Сьогодні *Bat'a* є глобальною компанією, що продає взуття у 68 країнах світу [1, с. 47]. Вона має виробничі потужності в Азії, Латинській Америці та Європі, а також зберігає спадщину інноваційного підходу Томаша Баті.

Компанія продовжує розвивати соціальні ініціативи, будуючи школи та медичні заклади в країнах, де працює. Її філософія – забезпечити якісне, доступне взуття для широкого загалу, залишаючись вірною принципам, закладеним її засновником.

Bat'a – це не просто взуттєвий бренд, а ціла епоха в історії світової індустрії. Від маленької сімейної справи у Зліні до глобальної корпорації, що витримала дві світові війни, комуністичну націоналізацію та численні виклики часу. Завдяки новаторському підходу Томаша Баті та його спадкоємців компанія продовжує залишатися символом якісного взуття та соціальної відповідальності у бізнесі [1, с. 46].

Отже, історія компанії *Bat'a* – це не просто літопис успішного підприємства, а захоплююча розповідь про те, як невелика сімейна справа здатна перетворитися на глобальну корпорацію, що вплинула на розвиток цілих міст та країн. Від заснування в маленькому містечку Злін до експансії на світові ринки, Bat'a демонструвала не лише підприємницький хист, але й глибоке розуміння соціальної відповідальності.

Томаш Батя, засновник компанії, був не лише талановитим бізнесменом, але й новатором, який не боявся експериментувати та впроваджувати нові технології. Його вміння адаптуватися до мінливих економічних умов, особливо в періоди криз, дозволило компанії не лише вижити, але й зрости, ставши символом прогресивного бізнесу.

Також Чехія славиться різноманітними алкогольними напоями і має багаті традиції у виробництві як пива, так і міцніших напоїв. Розглянемо історії виникнення і тлумачення назв декількох найвідоміших чеських напоїв.

Becherovka – знаменитий чеський трав'яний лікер був винайдений понад 200 років тому. Хоча офіційно творцем Бехеровки вважається фармацевт з Карлових Вар Йозеф Вітус Бехер, перший рецепт лікувальної трав'яної настоянки було розроблено іншою людиною – лікарем-англійцем на прізвище Фробіг. У 1805 році Йозеф Бехер викупив у Фробіга цей рецепт, дещо змінив його, вдосконалив і почав випускати вже під своїм ім'ям. Спочатку обсяги виробництва були дуже невеликими, а сам лікер продавали як ліки для шлунка.

В промислових обсягах лікер почали випускати пізніше – наприкінці 1830-х років. Тоді компанію з виробництва алкоголю очолив Йоганн Бехер – син Йозефа, який також вдосконалив отриманий від батька рецепт. В той же час алкогольний напій почали продавати за межами Австро-Угорщини.

Власне, *Becherovka* напій почав називатися вже в XX столітті, коли Австро-Угорщина розпалася, і утворилася Чехословаччина. Зберегти виробництво сім'ї Бехер вдалося навіть під час Другої світової війни, але після неї в результаті приходу до влади комуністів компанія переїхала до Німеччини.

В початковий склад напою *Becherovka* входило близько 20 трав і лікарських рослин, згодом їх кількість була збільшена. Точний рецепт Becherovky тримається в таємниці, але відомо, що майже всі компоненти, з яких складається алкоголь, є місцевими. Унікальна плоска форма пляшки була створена ще в 1866 році, а темно-зелене скло з'явилося в 1907 році. Таємничий символ на етикетці – це родовий герб родини Бехер.

Як вже було зазначено вище, назва *Becherovka* походить від прізвища її засновника. Назва лікеру Becherovka вказує на його зв'язок з родиною Бехерів, які стояли за вдосконаленням цього лікеру, і сьогодні цей напій є одним із символів чеської алкогольної культури.

Як бачимо, багато назв брендів походять саме від прізвищ їх засновників. Розглянемо ще одну назву всесвітньовідомого бренду чеських напоїв. *Staropramen* є легендарним чеським пивним брендом, який має багатолітню історію. Назва бренду несе в собі символічне значення, яке тісно пов'язане з традиціями чеського пивоваріння.

Назва *Staropramen* була обрана під час заснування пивоварні у 1869 році. Вона складається з двох слів: "staro", що означає "старий", та "pramen", що перекладається як "джерело". Це відсилання до чистої джерельної води, яка є ключовим елементом у виробництві пива. Вибір саме такої назви підкреслював повагу до традиційних методів пивоваріння та натуральності інгредієнтів.

Семантичне значення назви символізує не лише давні традиції, а й стабільність, якість та постійність у виробництві. Слово "старий" у цьому контексті не означає застарілий, а натомість натякає на перевірені часом технології та досвід майстрів пивоваріння. "Джерело" ж говорить про чистоту, природність та оригінальність продукту, що важливо для пивної культури Чехії. Важливим є те, що протягом своєї історії назва Staropramen залишалася незмінною, що сприяло впізнаваності бренду та формуванню його репутації. Навіть після націоналізації у 1948 році та приватизації у 1992 році, бренд зберіг своє ім'я, що вже стало символом якості та автентичності. Завдяки цьому назва стала синонімом класичного чеського пива та популярним вибором серед споживачів у всьому світі. Назва Staropramen відіграє важливу роль у маркетинговій стратегії компанії. Вона легко запам'ятовується, асоціюється з традиційністю та справжністю. Саме завдяки такому позиціонуванню бренд зміг успішно вийти на міжнародний ринок і завоювати популярність у понад 35 країнах світу.

Висновки. Підсумовуючи, слід зазначити, що тлумачення назви Staropramen дозволяє глибше зрозуміти його зв'язок із чеськими пивоварними традиціями. Вона відображає історичний спадок, якість і природність пивоварного процесу. Завдяки своїй символіці та значенню назва Staropramen стала невід'ємною частиною світової пивної культури та гарантією високої якості продукту.

Статтю було присвячено дослідженню етимології назв чеських брендів, аналізу їхнього походження, значення та впливу мовних, історич-них і культурних чинників на їхню форму. Також розглядалися загальні принципи створення брендових назв у Чехії, включаючи використання традиційних чеських слів, абревіатур, іноземних запозичень та символічних елементів.

Результати показують, що успіх чеських брендів значною мірою обумовлений чіткою прив'язкою до автентичного культурного коду й простотою фонетичної структури назв. Проведене дослідження підтвердило, що назви провідних чеських брендів ґрунтуються на поєднанні чітко вираженого культурного коду та лаконічної фонетичної структури. По-перше, антропонімічна основа назв, як у випадку *Škoda* та *Baťa*, створює ефект персоніфікації й довіри: використання прізвищ засновників надає марці людського обличчя й історичної достовірності.

Література:

1. Шрамко І. К. Бренди, про які ви не знали і навіть не було у кого запитати. Маркетинг в Україні. К., 2011. № 3 (67).

2. Historie v datech. Nadace Tomáše Bati. [Електронний ресурс]. – URL: https://www.nadacetomasebati.cz/historie-v-datech (дата звернення 22.04.2025).

3. Tomaštík Marek. Tomáš Baťa – doba a společnost : Sborník příspěvků ze stejnojmenné Zlínské konference, pořádané ve dnech 30. Listopadu – 1. Prosince 2006. Nadace Tomáše Bati, Ústav pro soudobé dějiny. Vyd. 1. Brno : Pro nadaci Tomáše Bati vydalo nakl. Viribus Unitis. 364 s.

References:

1. Shramko I. K. (2011) Brendy pro yaki vy shche ne znaly i navit ne bulo v koho zapytaty. Marketynh v Ukrayini. Kyiv. [in Ukrainian].
2. Historie v datech. Nadace Tomáše Bati. [Електронний ресурс]. – URL: https://www.nadacetomasebati.cz/historie-v-datech (дата звернення 22.04.2025) [in Czech].
3. Tomaštík, M. (2006) Tomáš Baťa – doba a společnost [Sborník příspěvků ze stejnojmenné Zlínské konference, pořádané ve dnech 30. Listopadu – 1. Prosince 2006]. Nadace Tomáše Bati, Ústav pro soudobé dějiny. Vyd. 1. Brno : Pro nadaci Tomáše Bati vydalo nakl. Viribus Unitis [in Czech].

УДК 378:374

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-805-817

Фроленкова Надія Олександрівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, https://orcid.org/0000-0002-0501-2137

Марєєва Тетяна Вікторівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, https://orcid.org/0000-0002-5664-4070

Токарик Лілія Борисівна асистент кафедри дошкільної педагогіки і психології, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, https://orcid.org/0000-0003-3056-968X

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ

Анотація. У статті висвітлено ключову мету освіти, засади державної політики щодо її реалізації в нашій країні (Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 р.). Поняття «дошкільна освіта», «вихователі», «компетентність», обов'язки педагогічних працівників закладів дошкільної освіти окреслено в Законі України «Про дошкільну освіту» від 6 червня 2024 р. Проаналізовано деяку нормативно-правову документацію задля кращого осмислення професійної підготовки, необхідних знань і умінь майбутніх фахівців дошкілля, обсягів їх освітніх програм і практик, форм атестації (Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня спеціальності 012 Дошкільна освіта від 21 листопада 2019 р.; Стандарт вищої освіти України другого (магістерського рівня) спеціальності 012 Дошкільна освіта від 29 квітня 2020 р.). Зміст і результати вихованців закладів дошкільної освіти прописано в Наказі про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) від 12 січня 2021 р., що також демонструє завдання, основні сфери обізнаностей педагогів таких закладів.

Здійснено ретроспективний огляд підготовки майбутніх вихователів (із XIX ст. й донині). Велику увагу приділено сучасним особливостям у

умовах інтеграції вишів України в європейський освітній простір. Розглянуто форми організації та методи навчання педагогів закладів дошкільної освіти в нашій державі, що базуються на компетентнісному підході. Охарактеризовано роль національно-патріотичної складової під час становлення майбутніх фахівців дошкілля, прослідковано його вплив на ціннісні орієнтації. Розкрито основні функції нинішніх вихователів, простежено зміну їх ролі (від педагога до фасилітатора, тьютора). Окреслено ключові складові фахової компетентності успішних вихователів дошкільних закладів.

Обґрунтовано головні проблеми становлення компетентних фахівців дошкілля в умовах сьогодення в Україні. З'ясовано, що підходи до підготовки таких педагогів потребують оновлення через трансформації цифрового простору та появу нового покоління дітей – Бета.

Ключові слова: дошкільна освіта, вихователі, компетентності, професійна підготовка, методи навчання, національно-патріотичне виховання.

Frolenkova Nadiia Oleksandrivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate professor of the Department of pre-school pedagogy, psychology and professional methods, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, https://orcid.org/0000-0002-0501-2137

Marieieva Tetiana Viktorivna Candidate of Pedagogical Sciences, PhD, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Preschool Pedagogy and Psychology, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, https://orcid.org/0000-0002-5664-4070

Tokaryk Lidiia Borysivna Assistant of the Department of Preschool Pedagogy and Psychology, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, https://orcid.org/0000-0003-3056-968X

COMPETENCY-BASED APPROACH TO TRAINING FUTURE SPECIALISTS IN PRESCHOOL EDUCATION: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS

Abstract. The article highlights the key goal of education, the principles of state policy for its implementation in our country (Law of Ukraine "On Education" dated September 5, 2017). The concepts of "preschool education", "educators", "competence", obligations of pedagogical workers of preschool education institutions are outlined in the Law of Ukraine "On Preschool Education" dated June 6, 2024. Some regulatory and legal documentation was

analyzed to better understand the professional training, necessary knowledge and skills of future preschool specialists, the scope of their educational programs and practices, and forms of certification (Standard of Higher Education of Ukraine for the first (bachelor's) level in specialty 012 Preschool Education dated November 21, 2019; Standard of Higher Education of Ukraine for the second (master's) level in specialty 012 Preschool Education dated April 29, 2020). The content and results of students in preschool education institutions are prescribed in the Order on Approval of the Basic Component of Preschool Education (State Standard of Preschool Education) dated January 12, 2021, which also shows the tasks and main areas of knowledge of teachers of such institutions.

A retrospective review of the training of future educators (from the 19th century to the present day) was carried out. Special attention is paid to modern features in the context of the integration of Ukrainian universities into the European educational space. Forms of organization and methods of training teachers of preschool education institutions in our country, based on the competency approach, are considered. The role of the national-patriotic component in the formation of future preschool specialists is characterized, its influence on value orientations is traced. The main functions of current educators are revealed, the change in their role is traced (from teacher to facilitator, tutor). The key components of the professional competence of successful preschool educators are outlined.

The main problems of the formation of competent preschool specialists in the current conditions in Ukraine are substantiated. It is found out that approaches to the training of such teachers need to be updated due to the transformation of the digital space and the emergence of a new generation of children – Beta.

Keywords: preschool education, educators, competencies, professional training, teaching methods, national-patriotic education.

Постановка проблеми. У нинішньому світі, де стрімкі зміни в суспільстві та технологіях затребують оновлених підходів до освіти, компетентнісний підхід став одним із головних аспектів якісної підготовки майбутніх фахівців, зокрема й дошкільної освіти. Задля розкриття цієї проблеми доцільно визначити основні компетенції, котрі мають бути сформовані в майбутніх вихователів під час навчання, а також простежити найбільш ефективні методи та форми викладання таким здобувачам, прийоми їх зацікавлення та способи удосконалення навичок користування цифровими технологіями, додатками.

Упровадження компетентнісного підходу в підготовку майбутніх педагогів дошкілля стикається з низкою проблем. По-перше, традиційні робочі програми, котрі здебільшого направлені на передачу знань, а не на

формування практичних навичок і компетенцій. По-друге, проблема інтеграції теоретичних знань із практичними навичками (замала кількість практики, особливо в умовах дистанційного навчання), що є надзвичайно необхідним для успішної професійної діяльності вихователів. По-третє, відсутність мотивацій до отримання знань через російсько-українську війну (безпекову ситуацію, особистісні переживання) та інше.

Отже, дослідження теоретичних і практичних аспектів компетентнісного підходу в підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти є критично важливим для забезпечення високої якості освіти в цій галузі. Вирішення зазначених проблем вимагатиме комплексного аналізу літератури та деякої освітньої нормативно-правової документації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історичну розвідку щодо особливостей підготовки майбутніх вихователів із XIX ст. й донині здійснили Я. Квасецька, Т. Колтунович, Т. Кузнєцова [9, с. 188–200]. Форми організації та методи навчання педагогів закладів дошкільної освіти в нашій державі чи не найбільш ґрунтовно розглянули І. Бікі, Н. Горопаха, Л. Кравець, О. Кричківська, Т. Якимович [1, с. 12–17; 3, с. 127–131; 8, с. 148–157; 15, с. 365–370]. Роль національно-патріотичної складової під час становлення майбутніх фахівців дошкілля осмислили Н. Безлюдна, В. Мокан, Г. Шевчук [14, с. 630–635]. Ключові функції нинішніх вихователів, зміну їх ролей (від педагога до фасилітатора, тьютора) описали Д. Бобирєва, О. Коврей, Р. Найда [7, с. 505–514; 10, с. 141–149]. Головні складові фахової компетентності успішних вихователів дошкільних закладів охарактеризували Г. Бєлєнька, І. Жадленко, І. Коновальчук [2, с. 51–58]. Найбільш сучасні труднощі, що виникають під час становлення компетентних фахівців дошкілля в умовах сьогодення в Україні вивчили Є. Дурманенко, Н. Ковалевська, О. Лакуста, О. Мисик, В. Чайка тощо [7, с. 505–514].

Отже, напрацювань дослідників із нашої тематики чимало. Наше головне завдання полягає в порівнянні підходів до успішного поєднання теорії з практикою під час навчання майбутніх вихователів із орієнтацією на компетентнісний підхід, виокремленні пропозицій для якісного вирішення існуючих проблем у цій галузі.

Метою статті є дослідження теоретичних і практичних аспектів компетентнісного підходу в якісній підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти, а також визначення основних компетенцій, котрі повинні бути сформовані в таких здобувачів із метою забезпечення їхньої готовності до професійної діяльності в умовах постійних соціокультурних трансформацій. У статті буде здійснено аналіз Стандарту вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня спеціальності 012 Дошкільна освіта від 21 листопада 2019 р., Стандарту вищої освіти України другого

(магістерського рівня) спеціальності 012 Дошкільна освіта від 29 квітня 2020 р.) задля простеження необхідних компетентностей сучасних вихователів дошкілля; Наказ про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) від 12 січня 2021 р., що демонструє практичну сторону роботи таких працівників, сфери обізнаностей педагогів дошкільних закладів. Одним із завдань є виявлення ключових проблеми під час підготовки спеціалістів такого фаху, опис ефективних методів навчання, що сприятимуть інтеграції теоретичних знань із практичними навичками, а також розвитку професійної ідентичності.

Виклад основного матеріалу. Нині на теренах нашої держави триває російсько-українська війна. Як би там не було, але країна продовжує політику євроінтеграційних процесів. Вимоги до сучасних фахівців різних сфер також змінились. Більшість професій зараз пов'язана з відповідними рівнями іноземних мов, цифровими технологіями. Освітній процес у вишах України трансформувався, відтепер направлений на формування компетентних фахівців, мультизадачних особистостей.

Фактично з весни 2019 р. (від початку пандемії COVID-19) навчання в українських закладах освіти почало переходити в дистанційний формат. Загострилась ситуація з початком повномасштабного російського вторгнення на територію України в лютому 2022 р. Проблеми з безпековою ситуацією в країні є й сьогодні. Педагогічні працівники, здобувачі потроху пристосовуються до сучасних реалій життя, незважаючи на значне збільшення навантаження, напружений морально-психологічний стан. Цікаво, що все перераховане не має впливати на якість освіти, оскільки відповідно до Закону України «Про освіту» від 5 вересня 2017 р. прописана наступна незмінна мета, котра полягає в усебічному розвитку людей як особистостей та найвищих цінностей суспільства, їх талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей. Ключові засади державної політики щодо її організації на всіх рівнях такі: людиноцентризм, верховенство права, патріотизм, прозорість, якість і цілісність, академічна доброчесність, розвиток інклюзивних середовищ тощо (ст. 6) [5].

Законом України «Про дошкільну освіту» від 6 червня 2024 р. визначення компетентностей зводиться до можливостей особистостей комбінувати знання та вміння, цінності для соціалізації, навчання, подальшої професійної кар'єри. Дошкільна освіта – це «процес і результат усебічного розвитку, виховання, навчання, соціалізації дітей, формування в них необхідних життєвих навичок і компетентностей до початку здобуття початкової освіти» [4]. Реалізують усе це вихователі, тобто фахівці, котрі працюють у закладах дошкільної освіти. Обов'язки таких педагогічних працівників прописано в ст. 21 цього ж нормативно-правового акту, а саме:

спілкуватись державною мовою, піклуватись про фізичне та психічне здоров'я вихованців, взаємодіяти з їх батьками (педагогічне партнерство), систематично підвищувати кваліфікацію (1 раз на 5 років), брати участь у педагогічних радах тощо [4].

З метою осмислення особливостей професійної підготовки фахівців дошкілля, що має базуватись на компетентнісному підході, проаналізуємо деяку нормативно-правову документацію. У Стандарті вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня спеціальності 012 Дошкільна освіта від 21 листопада 2019 р. означені всі необхідні компетентності таких спеціалістів, зокрема: інтегральна (1), загальні (9), спеціальні / фахові (20). Перші дві майже ідентичні для всіх спеціальностей, що наявні в закладах вищої освіти нашої держави (знання теоретичного матеріалу; реалізація вмінь і навичок на практиці; володіння державною мовою; розв'язання проблемних ситуацій професійного характеру; творче мислення; застосування цифрових технологій та інше). До фахових належать: розвиток у дошкільників фізичної активності, мовлення, якостей особистостей, допитливості, уявлень про довкілля, любові до Батьківщини; навчання морально-етичних норм, форм ігрової діяльності; вміння складати індивідуальні програми розвитку для вихованців із особливими потребами; здатність до саморозвитку та самонавчання. Повний обсяг ЄКТС за освітньо-професійною програмою складає 240 або 120 кредитів (якщо вступ здійснювався на основі диплома «молодшого бакалавра»). На практику має бути відведено не менше 20% часу всього навчання. Формою атестації для майбутніх вихователів є державні іспити [12]. Стандартом вищої освіти України другого (магістерського рівня) спеціальності 012 Дошкільна освіта від 29 квітня 2020 р. окреслені дещо складніші компетентності: креативність у дослідницькій роботі; вміння абстрактно мислити, аналізувати та синтезувати інформацію; навички командної роботи; примноження дослідно-культурних надбань (загальні). До фахових додались: організація освітнього процесу за сучасними методами, засобами; методичний супровід закладу дошкілля; впровадження власних наукових розробок на практиці. Обсяг кредитів ЄКТС за цією освітньо-професійною програмою – 90, а за науковою – 120. На практику аналогічно попередньому Стандарту має відводитись мінімум 20% тривалості навчання, але тут додалась ще й наукова робота (20%). Інший час повинен бути присвячений засвоєнню фахових і вибіркових дисциплін. Щодо форм атестації, то обов'язковим є не лише іспит, а й захист кваліфікаційної роботи такими магістрами [13].

Зауважимо, що зміст і результати навчання вихованців закладів дошкілля чітко прописано в Наказі про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) від 12 січня

2021 р., що також показує завдання, основні сфери обізнаностей таких педагогів. У документі наявний інваріантний складник (7) і варіативний (6). Окремо зазначені умови реалізації Стандарту. У принципі, освітні напрями для роботи з вихованцями збігаються з вищепроаналізованими компетентностями вихователів. Головні складові: «Особистість дитини», «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», «Дитина в природному дошкіллі», «Гра дитини», «Дитина в соціумі», «Мовлення дитини», «Дитина в світі мистецтва». Варіативні компоненти включають спортивні ігри, основи грамоти, комп'ютерну обізнаність, іноземну мову, соціально-фінансову грамотність, хореографію. За кожним із напрямів прописані компетентності вихованців, які мають формувати фахівців дошкільних закладів освіти на засадах партнерства та індивідуального підходу [11].

Системна підготовка вихователів розпочалась із XIX ст. У цей період тільки почало активізуватись навчання жінок. 1812–1853 рр. набувають поширення жіночі гімназії, вчительські семінарії, інститути шляхетних дівчат, пансіони. Серед навчальних дисциплін з'являється педагогіка, заснована на вченнях Я.-А. Каменського, Дж. Локка, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо та інших Уже в 1905–1907 рр. такі студенти (переважно жінки, як і зараз) освоювали практичні види роботи, зокрема малювання, ліплення, рукоділля. При закладах освіти повідкривали дитячі садки, де здобувачі зобов'язані були щоденно працювати по кілька годин. Так набували практичного досвіду застосування набутих знань за роки навчання. 1908 р. започаткували Фребельський жіночий педагогічний інститут (м. Київ). З 1917 по 1930-ті рр. на теренах України запрацювали Інститут народної освіти, Вищі трирічні педагогічні курси. Уже викладалось широке різноманіття психолого-педагогічних дисциплін на зразок теорії навчання, техніки експериментальної педагогіки, психології творчості, теорії виховання, організації навчально-виховних установ. З 1930-х рр. наша держава налічувала близько 45 дошкільних технікумів; відкривались факультети для підготовки таких спеціалістів при Київському, Харківському, Дніпропетровському та Полтавському інститутах соціального виховання; розпочав роботу Всеукраїнський інститут підвищення кваліфікації педагогів у Харкові. У період Другої світової війни розвиток цієї сфери був призупинений із зрозумілих причин. У 1950–1990-ті рр. з'явилось чимало педагогічних училищ, де готували вихователів і вчителів початкових класів. Поступово збільшувалась кількість годин на вивчення психолого-педагогічних і методичних дисциплін студентами. Ввели різноманітні практики, в тому числі й літню (з відривом від освітнього процесу). Поширеними формами викладу матеріалу були: лекції, практичні, семінари, лабораторні, колоквіуми, консультації, факультативи, тобто ті, котрі ми

сьогодні вважаємо традиційними. Нині підготовка вихователів закладів дошкілля реалізується в педагогічних коледжах, педагогічних інститутах, університетах. Система такої освіти поєднує в собі професійно-пропедевтичну підготовку, навчання за освітньо-кваліфікаційними рівнями, післядипломну освіту. Ступневість наступна: молодші спеціалісти, бакалаври, магістри. Компетентності таких фахівців по закінченню навчання та кількість відведеного часу на практики ми зазначили вище [9, с. 191–198].

Сучасні особливості інтеграції вишів України в європейський освітній простір вимагають адаптації навчальних програм до міжнародних стандартів, що передбачає впровадження нових методик викладання, активне використання інформаційно-комунікаційних технологій та розвиток критичного мислення в здобувачів. Акцент робиться на формуванні компетентностей, котрі відповідають вимогам сучасного ринку праці, що включає розвиток soft skills, міжкультурної комунікації та інноваційного мислення. Усі ці фактори вже сьогодні повинні враховуватись науково-педагогічними працівниками під час підготовки спеціалістів дошкільних закладів освіти. Формами організації освітнього процесу відповідно до ст. 9 Закону України «Про освіту» від 5 вересня 2017 р. є: інституційна – очна (денна, вечірня), заочна, дистанційна, мережева; індивідуальна – екстернатна, сімейна (домашня), педагогічний патронаж, на робочому місці (на виробництві); дуальна (для працюючих за фахом) [5]. У сучасних українських реаліях здебільшого дистанційне навчання, котре реалізують online (асинхронно) / offline (синхронно за допомогою цифрових технологій). До поширених методів навчання нині відносять: інтерактивні завдання (групові), проєкти, рольові ігри, кооперації (переважно в парах), ситуативні вправи (розбір ситуацій, висловлення ідей), дискусії (відстоювання власних думок), тренінги. Для більшого зацікавлення варто поєднувати всі методи з інноваційними додатками (застосунками). Усе описане має обов'язково ґрунтуватись на компетентнісному підході. Зауважимо, що для фахівців дошкільних закладів освіти важливе не саме виконання конкретних завдань, а вміння діагностувати, диференціювати, знаходити креативні рішення, прогнозувати наслідки та перспективи. Дослідники І. Бікі та Т. Якимович виділили етапи розвитку компетентностей педагогів дошкілля: репродуктивний (нормативне виконання обов'язків), раціоналізаторський (пошук творчих рішень, методів роботи), інноваційний (розробка та введення в обіг нових педагогічних технологій) [1, с. 13–15; 15, с. 365–370]. Науковці Н. Горопаха, О. Кричківська розробили показники для аналізу якісної моделі компетентних фахівців галузі дошкільної освіти. Вони пропонують 3 критерії: діяльність (знання та вміння), психолого-педагогічні показники (ціннісні орієнтації),

результативність (специфічні навички та готовність до самовдосконалення) [3, с. 129–131; 8, с. 149–154]. Важливим є розвиток комунікативної обізнаності педагогів, що охоплює лінгвістичні знання, вербально-когнітивні та вербально-комунікаційні навички. Варто вміти обирати мовленнєві форми, способи вираження інформації для дітей дошкільного віку. Словесні види роботи мають бути направлені на удосконалення образності, точності та виразності мовлення вихованців [6, с. 21–23].

Не менш важливим за все вищеописане є національно-патріотичне виховання під час становлення майбутніх фахівців дошкілля. Російсько-українська війна, що тривай й сьогодні, є одним із найважливіших викликів для формування історичної свідомості в молодого покоління нашої країни. Серед актуальних форм національного виховання в освітніх закладах можна виділити: виховні години, заходи на честь державних свят, тематичні зустрічі, бесіди, інформаційні хвилини, загальнонаціональні хвилини мовчання, запроваджені Указом Президента України з березня 2022 р., просвітницькі лекції, круглі столи, залученість до волонтерської діяльності, популяризація української культури та мови [14, с. 630–634]. Ціннісними орієнтаціями вихователів дошкільних закладів мають бути: організованість, динамічність, гнучкість, креативність, відповідальність, співпраця, розвиток, системність [1, с. 13–15].

Основними функціями нинішніх педагогів дошкілля є: освітня (організація середовища навчання); виховна (виховання моральних цінностей); розвивальна (стимулювання фізичного, психічного, соціального розвитку дітей через активні види робіт). Український дослідник В. Чайка вважає, що можна виокремити п’ять головних функцій, а саме: організаційну, планувальну, контрольну, з надання допомоги, педагогічного аналізу. Варто наголосити, що роль вихователів зазнала якісних змін: від традиційного педагога до фасилітатора, тьютора, тобто з джерела знань до партнера. Роль фасилітаторів полягає в тому, щоб створити сприятливе середовище для навчання та розвитку, використовуючи методи, котрі мають бути направлені на активне залучення дітей в навчання. Основні аспекти цієї ролі включають стимулювання самостійності, заохочення до мислення, прийняття рішень, тобто створення умов для виявлення ініціатив і творчості вихованців. Станом на сьогодні педагоги мають бути прикладами для підростаючого покоління. Дитячі садки тепер не «школи для малечі», а справжні «інститути соціалізації». Одним із ключових завдань фахівців для такої категорії здобувачів освіти є налагодження продуктивних стосунків із оточуючими. Можна погодитись із думкою молодих науковців Д. Коврей та О. Бобирєвою, що сучасні вихователі для своїх підопічних є носіями цінностей, видів діяльностей, вчинкових

реакцій. Робота з категорією дошкільників є дуже виснажливою, оскільки такі фахівці постійно мають заглиблюватись у світ своїх вихованців для кращого їх розуміння. Від педагогів залежить психологічний клімат у групах, емоційний стан дітей, їх особистісні успіхи під час взаємодій та різних видів діяльностей [7, с. 507–511].

Проблем щодо становлення компетентних фахівців дошкілля в умовах сьогодення в Україні чимало. Нормальному морально-психологічному стану здобувачів освіти всіх рівнів без винятку заважає безпекова ситуація в країні. Постійні загрози обстрілів не сприяють гарній налаштованості на роботу. Відсутня мотивація через недостатнє фінансування сфери дошкільної освіти з боку держави, що призводить до низьких заробітних плат вихователів і обмежених можливостей для професійного розвитку. Існує проблема недостатньої кваліфікації педагогів-методистів, які надають рекомендації, через часту відсутність реальної практики в них же. Багато науково-педагогічних працівників під час підготовки молодих майбутніх вихователів стикаються з труднощами щодо висвітлення сучасних інтерактивно-інформаційних методик і їх роз'ясненням для впровадження. Це пов'язано з тим, що традиційні підходи все ще домінують у нашому освітньому процесі. Усе це створює складну ситуацію для становлення компетентних фахівців дошкілля, котрі мають бути готовими до викликів сучасного світу та забезпечувати якісну освіту для підростаючого покоління. Підходи до підготовки таких педагогів потребують якісного оновлення через трансформації цифрового простору та появу нового покоління дітей – Бета («діти технологій / штучного інтелекту»). Вони повинні ґрунтуватись на розвитку критичного мислення, креативності, міжособистісних взаємодіях у обов'язковому поєднанні з психологічною підтримкою та комп'ютерними інноваціями [10, с. 144–147; 2, с. 53–55].

Висновки. Таким чином, хоч нині в Україні далеко не найкраща безпекова ситуація, дистанційний формат навчання, але все це не має впливати на якість підготовки майбутніх професійних кадрів нашої держави. Використовуючи інноваційні технології, актуальні методики роботи на online-заняттях реально провадити освіту для здобувачів навіть у нинішні українських реаліях зорієнтовану на компетентнісний підхід. Здобувачів необхідно зацікавлювати не лише «сухою» теорією, але й пропонувати інтерактивні завдання, пов'язані з практикою, мовними комунікаціями.

Наразі переважно відсутня системність щодо реалізації компетентнісного підходу під час навчання майбутніх вихователів дошкільних закладів. Часто реалізується стихійний професійний розвиток, що в майбутньому буде корисним суто для вирішення вузькопрофільних ситуативних

завдань. Компетентнісний підхід повинен стати дійсно одним із стратегічних напрямів державної політики в освітній сфері України. Лише так можливо домогтися підвищення якості навчання українських вихователів, конкурентоспроможних спеціалістів на світовому ринку праці.

Література:

1. Бікі І., Якимович Т. Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти. *Педагогічні інновації у фаховій освіті.* 2019. Вип. 10. С. 12–17.

2. Бубін А.О., Дурманенко Є.А., Циплюк А.М. Особливості професійної підготовки майбутніх вихователів до організації ігрової діяльності дітей. *Академічні студії. Серія: Педагогіка.* 2024. Вип. 2. С. 51–58.

3. Горопаха Н.М., Кричківська О.В. Застосування компетентнісного підходу у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Інноваційна педагогіка. Серія: Теорія і методика професійної освіти.* 2023. Вип. 63. Т. 1. С. 127–131.

4. Закон України «Про дошкільну освіту» від 6 червня 2024 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text (дата звернення 21.04.2025).

5. Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення 21.04.2025).

6. Іншаков А., Іншакова І. Компетентнісний підхід у підготовці фахівців дошкільної освіти (формування мовної, мовленнєвої, комунікативної компетенцій). *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи.* 2013. Вип. 47. С. 21–24.

7. Коврей Д., Бобирєва О. Фахова компетентність майбутніх вихователів: теоретичні підходи до її формування на засадах компетентнісного підходу. *Recent issues in education.* 2021. Вип. 4. Т. 8. С. 505–514.

8. Кравець Л.М. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців дошкільної освіти. *Інноватика у виховання.* 2018. Вип. 7. Т. 1. С. 148–157.

9. Кузнєцова К.С., Квасецька Я.А., Колтунович Т.А. Ретроспектива підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в Україні. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи.* 2022. Вип. 1 (21). С. 188–200.

10. Найда Р.Г. Формування професійної компетентності майбутнього вихователя ЗДО у процесі вивчення фахових дисциплін. *Наукові інновації та передові технології. Серія: Педагогіка.* 2022. Вип. 4 (6). С. 141–149.

11. Наказ про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) нова редакція від 12 січня 2021. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 21.04.2025).

12. Стандарт вищої освіти України (Бакалавр) за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» від 21 листопада 2019 р. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/012-Doshk.osvita-bakalavr.28.07.pdf (дата звернення: 21.04.2025).

13. Стандарт вищої освіти України (Магістр) за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» від 29 квітня 2020 р. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vyshcha/standarty/2020/05/2020-zatverd-standart-012-m.pdf (дата звернення: 21.04.2025).

14. Шевчук Г.Й. Національно-патріотичне виховання молоді в умовах війни. *Наукові інновації та передові технології. Серія «Педагогіка».* 2023. Вип. 5 (19). С. 630–635.

15. Якимчикас Є.В. Навчально-педагогічні тренінги як засіб формування компетентності педагогічного партнера. *Грааль науки.* 2021. Вип. 1. С. 365–370.

References:

1. Biki I., Yakymovych T. (2019). Kompetentnisnyi pidkhid do pidhotovky maibutnikh pedahohiv doshkilnoi osvity [Competency-based approach to training future preschool teachers]. *Pedahohichni innovatsii u fakhovii osviti – Pedagogical innovations in professional education.* Issue 10, 12-17. [in Ukrainian].
2. Bubin A.O., Durmanenko Ye.A., Tsypliuk A.M. (2024). Osoblyvosti profesiinoi pidhotovky maibutnikh vykhovateliv do orhanizatsii ihrovoi diialnosti ditei [Features of professional training of future educators for organizing children's play activities]. *Akademichni studii. Seriia: Pedahohika – Academic studies. Series: Pedagogy.* Issue 2, 51-58. [in Ukrainian].
3. Horopakha N.M., Krychkivska O.V. (2023). Zastosuvannia kompetentnisnoho pidkhodu u pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity [Application of a competency-based approach in training future preschool education specialists]. *Innovatsiina pedahohika. Seriia: Teoriia i metodyka profesiinoi osvity – Innovative pedagogy. Series: Theory and methodology of professional education.* Issue 63. Volume 1, 127-131. [in Ukrainian].
4. Inshakov A., Inshakova I. (2013). Kompetentnisnyi pidkhid u pidhotovtsi fakhivtsiv doshkilnoi osvity (formuvannia movnoi, movlennievoi, komunikatyvnoi kompetentsii) [Competency-based approach in training preschool education specialists (formation of language, speech, communicative competencies)]. *Psykholoho-pedahohichni problemy silskoi shkoly – Psychological and pedagogical problems of a rural school.* Issue 47, 21-24. [in Ukrainian].
5. Kovrei D., Bobyrieva O. (2021). Fakhova kompetentnist maibutnikh vykhovateliv: teoretychni pidkhody do yii formuvannia na zasadakh kompetentnisnoho pidkhodu [Professional competence of future educators: theoretical approaches to its formation based on the competency approach]. *Recent issues in education – Recent issues in education.* Issue 4. Volume 8, 505-514. [in Ukrainian].
6. Kravets L.M. (2018). Kompetentnisnyi pidkhid do pidhotovky fakhivtsiv doshkilnoi osvity [Competency-based approach to the training of preschool education specialists]. *Innovatyka u vykhovannia – Innovation in education.* Issue 7. Volume 1, 148-157. [in Ukrainian].
7. Kuznietsova K.S., Kvasetska Ya.A., Koltunovych T.A. (2022). Retrospektyva pidhotovky maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity v Ukraini [Retrospective of the training of future educators of preschool education institutions in Ukraine]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy – Adult education: theory, experience, prospects.* Issue 1 (21), 188-200. [in Ukrainian].
8. Naida R.H. (2022). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vykhovatelia ZDO u protsesi vyvchennia fakhovykh dystsyplin [Formation of professional competence of a future preschool educator in the process of studying professional disciplines]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii. Seriia: Pedahohika – Scientific innovations and advanced technologies. Series: Pedagogy.* Issue 4 (6), 141-149. [in Ukrainian].
9. Nakaz pro zatverdzhennia Bazovoho komponenta doshkilnoi osvity (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity) nova redaktsiia vid 12 sichnia 2021 [Order on approval of the Basic Component of Preschool Education (State Standard of Preschool Education) new edition dated January 12, 2021]. *mon.gov.ua.* Retrieved from https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf [in Ukrainian].
10. Shevchuk H.I. (2023). Natsionalno-patriotychne vykhovannia molodi v umovakh viiny [National-patriotic education of youth in the conditions of war]. *Naukovi innovatsii ta* peredovi tekhnolohii. Seriia «Pedahohika» – Scientific innovations and advanced technologies. *«Pedagogy» series.* Issue 5 (19), 630-635. [in Ukrainian].

11. Standart vyshchoi osvity Ukrainy (Bakalavr) za spetsialnistiu 012 «Doshkilna osvita» vid 21 lystopada 2019 [Standard of Higher Education of Ukraine (Bachelor) in specialty 012 «Preschool Education» dated November 21, 2019]. *mon.gov.ua.* Retrieved from https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/012-Doshk.osvita-bakalavr.28.07.pdf [in Ukrainian].

12. Standart vyshchoi osvity Ukrainy (Mahistr) za spetsialnistiu 012 «Doshkilna osvita» vid 29 kvitnia 2020 [Standard of Higher Education of Ukraine (Master's Degree) in the specialty 012 «Preschool Education» dated April 29, 2020]. *mon.gov.ua.* Retrieved from https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vyshcha/standarty/2020/05/2020-zatverd-standart-012-m.pdf [in Ukrainian].

13. Yakymchykas Ye.V. (2021). Navchalno-pedahohichni treninhy yak zasib formuvannia kompetentnosti pedahohichnoho partnera [Educational and pedagogical trainings as a means of forming the competence of the pedagogical partner]. *Hraal nauky – The grail of science.* Issue 1, 365-370. [in Ukrainian].

14. Zakon Ukrainy «Pro doshkilnu osvitu» vid 6 chervnia 2024 [Law of Ukraine «On Preschool Education» dated June 6, 2024]. *zakon.rada.gov.ua.* Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text [in Ukrainian].

15. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» vid 5 veresnia 2017 [Law of Ukraine «On Education» dated September 5, 2017]. *zakon.rada.gov.ua.* Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text [in Ukrainian].

УДК 378:001.895

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-818-827

Холод Інна Володимирівна доктор філософії з філології, старший викладач кафедри української та іноземних мов, Вінницький національний аграрний університет, м. Вінниця, тел.: (063) 280-02-92, https://orcid.org/0000-0003-1748-936X

МОЖЛИВОСТІ CHATGPT У ДИДАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА-ФІЛОЛОГА

Анотація. У статті здійснено аналіз переваг і недоліків штучного інтелекту в освіті, зокрема технології ChatGPT при викладанні дисциплін «Українська мова та етнокультурологія» й «Іноземна мова». Окреслено основні види штучного інтелекту та їхні можливості. З'ясовано, що ChatGPT може помилятися й експериментально перевірено це на прикладі генерування інформації про традиції українського Великодня. Також з'ясовано, яким чином можна усунути помилки й зробити текст більш точним.

ChatGPT «зчитує» інтелект співрозмовника, добираючи інформацію відповідного рівня. Встановлено, що для того, щоб чатбот дав найточнішу інформацію, замовник повинен знати очікуваний результат і формулювати запит якнайточніше.

ChatGPT є люстром природного інтелекту людини, оскільки він реагує на стиль писемного мовлення замовника, а також вміє генерувати запит відповідно до попередніх розмов.

Якщо почати новий чат із ботом GPT, він відтворить запам'ятовані раніше напрями розмови й створить нову текстову інформацію з урахуванням попереднього досвіду. Це свідчить про власне інтелект, а не засіб для тимчасового спілкування, яке буде «стерто» відразу після закінчення розмови.

Технологія штучного інтелекту ChatGPT є потрібною помічницею як студентів, так і викладачів-словесників. ChatGPT реагує на запити, створює текстові повідомлення відповідно до створеного запиту, генерує ідеї, добирає літературу й здійснює її короткий огляд, може допомогти в розробці лекційних і практичних занять, створенні інтерактивних завдань, сценаріїв та квестів, а також пошуково-дослідницьких і творчих завдань. Крім того, ChatGPT може генерувати зображення відповідно до текстового запиту. Проте тут теж можуть бути неточності: зображення не є

реалістичними й можуть містити видимі дефекти зображуваного (неправильна кількість пальців у людини, нереалістичні очі, надто довгі руки тощо). Проте, за правильно сформульованого запиту ймовірність таких неточностей буде меншою.

Ключові слова: штучний інтелект, чат GPT, українська мова та етнокультурологія, іноземна мова, інноваційні технології, візуалізація в лінгводидактиці.

Kholod Inna Volodymyrivna Doctor of Philosophy in Philology, senior lecturer of the Department of Ukrainian and Foreign Languages, Vinnytsia National Agrarian University, Vinnytsia, tel.: (063) 280-02-92, https://orcid.org/0000-0003-1748-936X

CHATGPT POSSIBILITIES IN THE PHILOLOGIST'S DIDACTIC ACTIVITY

Abstract. The article analyzes the advantages and disadvantages of artificial intelligence in education, in particular the ChatGPT technology in teaching the disciplines "Ukrainian Language and Ethnocultural Studies" and "Foreign Language". The main types of artificial intelligence and their capabilities are outlined. It is found that ChatGPT can make mistakes and this is experimentally verified using the example of generating information about the traditions of Ukrainian Easter. It is also found out how to eliminate errors and make the text more accurate.

ChatGPT "reads" the intelligence of the interlocutor, selecting information of the appropriate level. It is established that in order for the chatbot to provide the most accurate information, the customer must know the expected result and formulate the request as accurately as possible.

ChatGPT is a mirror of natural human intelligence, since it reacts to the customer's written speech style, and is also able to generate a request in accordance with previous conversations.

If you start a new chat with the GPT bot, it will reproduce previously remembered conversation directions and create new text information taking into account previous experience. This indicates its own intelligence, and not a means for temporary communication that will be "erased" immediately after the conversation ends.

The ChatGPT artificial intelligence technology is a necessary assistant for both students and teachers of literature. ChatGPT responds to requests, creates text messages in accordance with the created request, generates ideas, selects literature and conducts a brief review of it, can help in the development of lecture

and practical classes, the creation of interactive tasks, scenarios and quests, as well as search and research and creative tasks. In addition, ChatGPT can generate images in accordance with the text request. However, there may be inaccuracies here too: the images are not realistic and may contain visible defects in the depicted object (the wrong number of fingers on a person, unrealistic eyes, too long arms, etc.). However, with a properly formulated request, the likelihood of such inaccuracies will be lower.

Keywords: artificial intelligence, GPT chat, Ukrainian language and ethnocultural studies, foreign language, innovative technologies, visualization in linguistic didactics.

Постановка проблеми. До проблем використання технологій штучного інтелекту в освіті останнім часом посилена увага світової громадськості. Взагалі складно пояснити словосполучення «штучний інтелект», оскільки такого поняття в природі не існує, адже інтелект (розум) – це природно. В будь-якому випадку, природний розум деяких винахідників дозволив їм, використовуючи рідкісні рідкі метали, за які, до речі, точиться політична полеміка і яких є чимало в надрах української землі, створити бота, який буде реагувати на запити людей і давати їм інформацію, яка є в мережі Інтернет, за лічені секунди. Тобто, для того, щоб володіти світом в буквальному значенні, достатньо написати програму й технічно забезпечити її функціювання в більшості країн світу, а згодом і в усьому світі. З одного боку, це викликало негативну реакцію в суспільстві, мовляв, якщо штучний інтелект може знайти будь-яку інформацію й створити будь-яке відео чи світлину, то може в майбутньому світ дізнається наші таємниці, які ми йому «довірили» в ході розмови з чат-ботом. З іншого – це дозволило максимально заощадити час, не витрачаючи його на пошуки потрібної інформації, які іноді займають роки чи навіть десятки років. Ми спробували звернутися до однієї з найпоширеніших у світі технологій штучного інтелекту – ChatGPT (версія GPT-4-turbo), щоб на власному досвіді перевірити ризики й можливості й зрештою підтвердити чи спростувати страхи перед невідомим.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У статті колективу авторів: Ю. Герасимчук, В. Коваленко, Н. Паньковик «Використання чату GPT в освіті: переваги та недоліки» цілком позитивно сприймається інтеграція технології ChatGPT в освітній процес: «чат GPT в освіті майбутнього, без сумніву стане каталізатором змін, оскільки вже сьогодні він приносить реальні переваги всім учасникам освітнього процесу. Включення чату GPT у навчальний процес може не лише спростити процес навчання, але і вплинути на пізнавальну діяльність здобувачів освіти» [1, с. 240].

Проте дослідники радять бути обережними під час використання цієї технології. Обережність пов'язана з тим, що штучний інтелект реагує на конкретний запит; якщо інформація, на яку є запит, не міститься в мережі, але докази її автентичности є беззаперечними, чат-бот визнає її фейковою. Т. Лелека у статті «ChatGPT як інструмент викладання англійської мови у вищій школі» зазначає: «Чат-бот підтримує кілька мов, зокрема англійську, іспанську, італійську, китайську, німецьку, українську, французьку та японську. Цими мовами алгоритм може відповідати на запитання, генерувати текст на задану тему та виконувати інші завдання» [3, с. 168]. Таким чином, на запит, сформульований українською мовою ChatGPT пропонує інформацію з українського медіапростору, яка певним чином відповідає загальній українській етиці. Можна сказати, що технологія базується на принципах толерантності, але це тільки на перший погляд, адже якщо змінити риторику, то чат-бот змінить свою також. Тобто, GPT справляє позитивне враження з позицій запиту, підтримуючи ідею, яка є панівною в суспільстві, навіть якщо вона не є істинною. Якщо потрібно вийти за межі свого інфопростору, варто сформулювати запит на пошук конкретної інформації в джерелах конкретної країни. У статті І. Леонтьєвої «ChatGPT в освітньому процесі вищої школи: заборонити не можна використовувати» йдеться про початок входження технології ChatGPT в українське освітнє середовище: «Чат-бот належить до сімейства великих мовних моделей GPT-3.5 від OpenAI й оптимізований для ведення діалогів та налаштований на самовдосконалення за допомогою методів керованого (машинного) навчання й навчання з підкріпленням, як усі його прототипи. Однак, попри те, що це не перший чатбот з таким функціоналом, саме він викликав значний резонанс в освітянській спільноті, сприймаючись як одіозна інновація, яку потрібно заборонити в закладах освіти» [4, с. 13]. На наш погляд, хоч ChatGPT не є ідеальною технологією, все ж не варто її знецінювати й певним чином забороняти, адже «використання цієї моделі активізує пізнавальні здібності здобувачів освіти, сприяє розвитку їх компетентностей. Питання використання штучного інтелекту у підготовці майбутніх учителів є важливим аспектом під час впровадження інноваційних технологій в освітній процес» [5, с. 84]. Д. Головко називає ШІ «каталізатором значущих змін» [2, с. 5], із чим ми безперечно погоджуємося. Проте який характер носитимуть ці зміни – залежить від природного інтелекту людини. Адже жодна технологія, особливо інтелектуальна, не повинна замінити природний інтелект людини. Тому справедливо називатимемо ChatGPT помічником в інтелектуальному розвитку людства.

Мета статті. Визначити переваги й недоліки технології штучного інтелекту ChatGPT в освітньому середовищі викладача української мови та етнокультурології й іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Штучний інтелект (ШІ) має досить розгалужену структуру, кожен елемент якої вирізняється певними функційними особливостями. Таким чином, можемо згрупувати за функціями основні види та напрямки ШІ: генеративний, аналітичний, автономний, медичний і персональний помічник.

1. Генеративний ШІ (Generative AI). Цей тип ШІ створює новий контент: тексти, зображення, музику, відео тощо. До нього належать:

- ChatGPT, Gemini, Claude – генерація текстів, відповідей;
- DALL·E, MidJourney, Stable Diffusion – створення зображень;
- Suno AI, AIVA – генерація музики;
- Runway ML – відеогенерація.

2. Аналітичний ШІ (Analytical AI) – це системи для аналізу великих даних і прогнозування. Сюди входять:

- IBM Watson – для бізнес-аналітики;
- Google DeepMind AlphaFold – прогнозує структуру білків;
- SAP AI, Palantir – аналіз даних у фінансах, безпеці.

3. Автономний ШІ (Autonomous AI) – це ШІ, який керує машинами, роботами або дронами; незамінний помічник в умовах війни. Він включає:

- Tesla Autopilot – автономне керування авто;
- Boston Dynamics (Spot, Atlas) – роботи для рятувальних операцій;
- Amazon Drones – безпілотна доставка.

4. Персональні помічники (Virtual Assistants) – це голосове меню й емоційний чат-бот:

- Siri (Apple), Alexa (Amazon), Google Assistant – голосові помічники;
- Replika AI – емоційний чат-бот.

5. ШІ у медицині включає:

- IBM Watson Health – діагностика хвороб;
- Butterfly Network – аналіз медичних знімків.

Це інформація, надана ботом ChatGPT про специфіку штучного інтелекту.

Стосовно технології штучного інтелекту ChatGPT як педагогічного інструментарію викладача-словесника, то вона є доступним помічником в оформленні текстів, зборі й швидкому аналізі інформації в мережі Інтернет і безперечно вигідним як з погляду економії коштів (потрібен лише доступ до мережі Інтернет), так і з погляду заощадження часу (аналітична й статистична робота чату GPT є миттєвою, тоді як використання ресурсів природного інтелекту людини вимагає значних зусиль і багато часу).

Чат GPT може знадобитися викладам навчальних дисциплін «Українська мова та етнокультурологія» й «Іноземна мова» у:

1. Підготовці навчальних матеріалів:

А) Конспекти та лекції

Чат може допомогти у створенні структурованих лекцій за темами курсу, наприклад:

- Історія української мови та її місце серед індоєвропейських мов.
- Українська фразеологія: значення, походження, функціонування.
- Лексичні особливості професійного мовлення у потрібній спеціальності.
- Традиції та обряди українців, їхній зв'язок із природою.

Б) Вправи для студентів

- Завдання на аналіз текстів, морфологічний розбір, переклад, синтаксичні конструкції.
- Диктанти, тестові завдання, вправи на корекцію помилок.
- Розробка інтерактивних ігор та мовних квестів.
- Створення цікавих творчих, дослідницько-пошукових та аналітичних завдань.

В) Матеріали для англійської мови

Чат може створювати спеціалізовані тексти англійською для студентів-ветеринарів і лісівників, наприклад:

- Опис будови тварин, анатомічна термінологія.
- Англомовні наукові замітки зі спеціальності.
- Лексичні таблиці з ключовими термінами.

2. Проведенні занять:

А) Допомога в роботі з автентичними текстами

Чат може здійснити добірку або адаптувати художні, наукові чи публіцистичні тексти для аналізу та обговорення. Наприклад:

- Тексти народних легенд та міфів про ліс, тварин.
- Статті про сучасні мовні тенденції.
- Фахові тексти зі спеціальності.

Б) Створення інтерактивних матеріалів

- Написання сценаріїв рольових ігор, діалогів для відпрацювання професійної комунікації.
- Генерація презентаційних матеріалів, вікторин, інтерактивних тестів.

В) Граматичні пояснення

Чат може навіть допомогти пояснити складні граматичні явища у зрозумілій формі з прикладами та аналогіями.

3. Оцінюванні та зворотному зв'язку:

А) Аналіз помилок у текстах

Чат може перевіряти студентські тексти на:

- Граматичні, орфографічні, стилістичні помилки.

- Використання професійної термінології.
- Логіку побудови тексту.

Б) Створення тестових завдань

GPT може підготувати варіанти тестів для перевірки знань:

- Множинний вибір, правильне/неправильне, заповнення пропусків.
- Завдання на відповідність термінів і пояснень.

4. Написанні наукових статей:

Чат може:

- Структурувати матеріал, сформулювати тези.
- Дібрати літературні джерела та здійснити огляд літератури.
- Оформити текст за науковими стандартами відповідно до принципів наукового стилю.

Крім того, чат GPT може **генерувати ідеї для досліджень,** запропонувавши теми для наукових розвідок, наприклад:

- Використання штучного інтелекту у викладанні мов.
- Мова як елемент етнокультурної ідентичності.
- Особливості професійної лексики у ветеринарії.

5. Аналізі фольклору та традицій:

ChatGPT може допомогти у вивченні народних звичаїв, обрядів, міфів, казок та легенд шляхом **розробки матеріалів про етнокультурну спадщину:**

- Опис народних свят, традицій, символів.
- Аналіз походження слів, історії імен.
- Взаємозв'язок культури та природи у фольклорі.

Скориставшись чатом GPT, ми сформулювали запит: «*Напиши про український Великдень: символи, міфи, обряди*», на що він відповів: «***Звичаї:***

1. ***Піст та приготування***

Святкування починається ще до самого Великодня — з Великого посту, який триває 7 тижнів. Це час духовного очищення, молитви й стриманості. У Страсний тиждень українці ретельно прибирають домівку, печуть паски, фарбують яйця, готують святковий кошик.

2. ***Великодній кошик***

На Пасху освячують кошик із продуктами: паску, крашанки, м'ясо, сало, сир, масло, хрін та сіль. Кожен елемент має символічне значення: паска — символ Христа, яйце — нове життя, хрін — пам'ять про страждання Спасителя.

3. ***Воскресна служба***

У ніч із суботи на неділю віряни йдуть до храму на всеношну. Після богослужіння вітаються словами: «Христос воскрес!» — «Воістину воскрес!».

4. ***Гаївки***

У перші дні після Великодня, особливо в селах, молодь водить хороводи, співає веснянки та грає в обрядові ігри. Це відголоски давніх весняних святкувань на честь оновлення природи.

Символи Великодня:

- ***Писанка** – розписане яйце з сакральними символами. Візерунки мають глибокий зміст: спіраль – вічність, ромб – родючість, зірка – сонце.*
- ***Крашанка** – яйце, пофарбоване в один колір (найчастіше червоний – символ крові Христа та життя).*
- ***Паска** – хліб, освячений у церкві, символ тіла Христового та достатку.*
- ***Верба** – символ весни, життя й воскресіння, яку святять за тиждень до Великодня (на Вербну неділю).*
- ***Сонце** – важливий мотив у писанках, в обрядах, у вітаннях, адже Великдень святкують навесні, коли сонце «оживає».*

Міфи та народні вірування

Яйце — центр світу

У давніх віруваннях яйце уособлювало початок Всесвіту. За одним із міфів, саме з яйця виник світ. Тому й не дивно, що писанка стала оберегом, здатним захистити оселю, родину, худобу.

Коли світ радіє

Вважалося, що у Великодню ніч «небо відкривається», «вода в річках святиться», а «сонце грає на сході» — все навколо святкує воскресіння.

Писанки — магічні предмети

Їх клали в кути хати, у воду для купання дітей, закопували в поле — для врожаю. Писанка з певними знаками могла бути амулетом.

Великдень в Україні – це не лише релігійне свято, а й час родинного єднання, духовного очищення та відродження національних традицій. У кожному обряді – глибока пам'ять про предків, у кожній писанці – код нашої культури».

Як бачимо, на перший погляд, чат GPT детально проаналізував інформацію, яку знайшов, обробив і створив цікавий текст. Проте, він не розрізняє слова Великдень, Пасха (песах) і воскресіння Христове, а це три цілком різні явища. Якщо ми напишемо у вікно чату: «*Великдень – це великий день – день весняного рівнодення, який цьогоріч припав на 17 березня. Пасха – день виходу євреїв з Єгипту, «страта» ягнят і поливання їхньою кров'ю стін і дверей синагоги. Воскресіння Христове – це те, про що ти написав. Потрібно написати про український Великдень*», він відповість: «***Український Великдень: свято Сонця, життя і відродження.***

***Великдень** – це передусім **великий день**, що знаменує прихід весни, перемогу світла над темрявою, життя над смертю. У дохристиянські*

часи українці (як і інші індоєвропейські народи) святкували ***день весняного рівнодення*** *— коли день ставав довшим за ніч, а природа прокидалася від* зимового сну. У 2025 році астрономічний Великдень – 17 березня. Христ иянська *Пасха лише наклалася на давнє язичницьке свято, і в народній культурі вони злилися в єдине дійство.*

Доісторичне коріння

Український Великдень виростає з глибин ***аграрної культури Трипілля****, з шанування* ***Сонця, Життя та Землі****. Давні мешканці наших земель вірили, що саме навесні оживає Всесвіт, відроджується світовий порядок, повертається тепло, а з ним – родючість, добробут, надія.*

Весна вважалася ***священним часом****, коли можна було закликати щастя й врожай. Через це багато обрядів і символів Великодня мають магічне, життєствердне значення.*

Символи українського Великодня

- ***Сонце*** *— головний бог весняного свята. Його зображували у вигляді кола, хреста, зірки, квітки, і ці символи вишивали, малювали, вирізали, писали на яйцях.*
- ***Яйце*** *— символ народження Всесвіту. За міфом, світ виник із яйця. Українські* ***писанки*** *— це не просто розписані яйця, а справжні обереги з закодованими знаками сили, гармонії, захисту.*
- ***Верба*** *— дерево життя, перший знак весни. Її били легко по плечу зі словами: «Не я б'ю — верба б'є, за тиждень Великдень!».*
- ***Гаївки й веснянки*** *— обрядові пісні на честь Сонця, весни, життя. Водіння хороводів — не просто розвага, а ритуал оновлення світу.*
- ***Вогонь*** *— ще один центральний символ Великодня. Весняне очищення вогнем, спалювання старого, розпалювання нової ватри — усе це пов'язане з оновленням».*

Такий текст значно точніше характеризує український Великдень й відповідає нашому запиту, проте якщо не перевіряти на точність і не знати кінцевого результату, який має вийти, то ChatGPT може помилятись у фундаментальних питаннях, що свідчить про обов'язкову необхідність перевірки інформації, яку він висвітлює й чіткого формулювання запиту: чим детальніше сформульований запит, тим вища ймовірність правдивої інформації в результаті.

Висновки. Технологія штучного інтелекту ChatGPT є потрібною помічницею як студентів, так і викладачів-словесників. ChatGPT реагує на запити, створює текстові повідомлення відповідно до створеного запиту, генерує ідеї, добирає літературу й здійснює її короткий огляд, може допомогти в розробці лекційних і практичних занять, створенні інтерактивних завдань, сценаріїв та квестів, а також пошуково-дослідницьких і

творчих завдань. Єдиним недоліком ChatGPT, на наш погляд, є його здатність «знаходити легку інформацію» й генерувати її без логіки, що може спричинити неточності у викладанні інформації. У нашому дослідженні здійснено перевірку ChatGPT на точність у питаннях символіки Великодня, яку він «не пройшов», оскільки змішав інформацію про Великдень і Пасху в одне ціле й передав при цьому символіку воскресіння Христового. При уточненні й деталізації запиту ChatGPT створив більш точний текст, який відповідає сутності Великодня. Отже, якщо потрібно оформити конкретні думки в текстовий формат, він усе виконає відповідно до запиту. Проте це свідчить, що в жодному разі штучний інтелект не зможе замінити інтелект людини, адже тільки природний інтелект людини може проаналізувати інформацію на відповідність глибинній суті.

Література

1. Герасимчук Ю., Коваленко В., Паньковик Н. Використання чату GPT в освіті: переваги та недоліки. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 69, Т. 1. С. 237–241.

2. Головко Д.Ю. Штучний інтелект у діяльності педагога закладу професійної (професійно-технічної) освіти: навчально-методичний посібник. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2024. 73 с.

3. Лелека Т. ChatGPT як інструмент викладання англійської мови у вищій школі. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2023. Вип. 211. С. 168–172.

4. Леонтьєва І. ChatGPT в освітньому процесі вищої школи: заборонити не можна використовувати. *Освіта та педагогічна наука*. 2023. № 1 (182). С. 13–23.

5. Ручаковський В., Федчишин О. Дидактичні можливості використання ChatGPT для організації індивідуалізованого навчання фізики. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 73. С. 81–85.

References

1. Herasymchuk, YU., Kovalenko, V., Pankovyk, N. (2024). Vykorystannya chatu GPT v osviti: perevahy ta nedoliky [Using GPT chat in education: advantages and disadvantages]. *Innovatsiyna pedahohika, 69(1) – Innovative Pedagogy, 69(1)*. P. 237–241. [in Ukrainian].

2. Holovko, D.Yu. (2024). Shtuchnyy intelekt u diyal′nosti pedahoha zakladu profesiynoyi (profesiyno-tekhnichnoyi) osvity: navchal′no-metodychnyy posibnyk [*Artificial intelligence in the activities of a teacher of a vocational (vocational and technical) education institution: a teaching and methodological manual*]. Bila Tserkva: Bila Tserkva: BINPO DZVO "UMO" NAPS of Ukraine [in Ukrainian].

3. Leleka, T. (2023). ChatGPT yak instrument vykladannya anhliys′koyi movy u vyshchiy shkoli [ChatGPT as a tool for teaching English in higher education]. *Innovatsiyna pedahohika, 211 – Innovative Pedagogy, 211*. P. 168–172 [in English].

4. Leont′yeva, I. (2023). ChatGPT v osvitn′omu protsesi vyshchoyi shkoly: zaboronyty ne mozhna vykorystovuvaty [ChatGPT in the educational process of higher education: it cannot be banned]. *Osvita ta pedahohichna nauka, 1(182) – Education and Pedagogical Science, 1(182)*. P. 13–23 [in Ukrainian].

5. Ruchakovskyy, V. & Fedchyshyn, O. (2024). Dydaktychni mozhlyvosti vykorystannya ChatGPT dlya orhanizatsiyi indyvidualizovanoho navchannya fizyky [Didactic possibilities of using ChatGPT for organizing individualized teaching of physics]. *Innovatsiyna pedahohika, 73 – Innovative Pedagogy, 73*. P. 81–85 [in Ukrainian].

УДК 81'373.611

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-828-836

Хуртак Ірина Вікторівна старший викладач кафедри перекладу, Національний технічний університет «Дніпровська політехніка», м.Дніпро, https//orcid.org/0000-0002-0925-933X

ЕВОЛЮЦІЯ ГРАМАТИЧНИХ СТРУКТУР У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ: ВІД СЕРЕДНЬОВЕРХНЬОНІМЕЦЬКОЇ ДО СУЧАСНОЇ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Анотація. У статті проведено грунтовний аналіз еволюції граматичних структур німецької мови, починаючи з середньоверхньонімецького періоду (XI ст.) і завершуючи сучасною німецькою мовою (XXI ст.). Метою цієї статті є комплексний аналіз історичних трансформацій граматичної системи німецької мови в діахронічному аспекті та прогнозування її подальшого розвитку з урахуванням внутрішньомовних та зовнішніх соціолінгвістичних чинників. Дослідження спрямоване на виявлення закономірностей еволюції граматичних структур, порівняння їх з аналогічними процесами в інших германських мовах та визначення основних векторів майбутніх змін. У межах цього аналізу розглянуто ключові етапи розвитку німецької мови, що демонструють поступовий перехід від синтетичних до аналітичних структур, редукцію морфологічних категорій та стандартизацію синтаксичних моделей. Особливу увагу приділено порівняльному аналізу граматичних змін у контексті інших германських мов, зокрема англійської та скандинавських, що дозволяє окреслити як спільні еволюційні процеси, так і специфічні риси німецької мови. Крім ретроспективного аналізу, стаття також спрямована на визначення потенційних напрямів розвитку німецької граматики в умовах сучасних мовних тенденцій. Прогнозуються подальша редукція відмінкової системи, спрощення синтаксису та посилення впливу англіцизмів у науково-технічному та діловому дискурсах. Окремо розглянуто роль соціальних та технологічних змін у прискоренні мовних трансформацій, а також вплив мовної політики на збереження традиційних граматичних норм. У статті не лише узагальнено вже відомі процеси еволюції німецької мови, а й сформульовано гіпотезу щодо її майбутнього розвитку, що може бути корисним для мовознавців, перекладачів та фахівців у сфері германістики.

Ключові слова: германські мови, граматична еволюція, історична лінгвістика, прогнозування мовного розвитку.

Khurtak Iryna Viktorivna Senior Lecturer of the Department of Translation, National Technical University "Dnipro Polytechnic", Dnipro, https//orcid.org/0000-0002-0925-933X

EVOLUTION OF GRAMMATICAL STRUCTURES IN GERMAN: FROM MIDDLE HIGH GERMAN TO MODERN GERMAN

Abstract. The article provides a thorough analysis of the evolution of the grammatical structures of the German language, starting from the Middle High German period (XI century) and ending with the modern German language (XXI century). The purpose of this article is a comprehensive analysis of the historical transformations of the German grammatical system in the diachronic aspect and forecasting its further development with due regard for intra-linguistic and external sociolinguistic factors. The study is aimed at identifying patterns of evolution of grammatical structures, comparing them with similar processes in other Germanic languages, and determining the main vectors of future changes. This analysis examines the key stages of the German language's development, which demonstrate the gradual transition from synthetic to analytical structures, the reduction of morphological categories, and the standardization of syntactic models. Particular attention is paid to the comparative analysis of grammatical changes in the context of other Germanic languages, in particular English and Scandinavian, which allows us to outline both common evolutionary processes and specific features of the German language. In addition to the retrospective analysis, the article also aims to identify potential directions for the development of German grammar in the context of modern linguistic trends. Further reduction of the case system, simplification of syntax, and increased influence of anglicisms in scientific, technical, and business discourse are predicted. The role of social and technological changes in accelerating language transformations, as well as the impact of language policy on the preservation of traditional grammatical norms, are also considered. The article not only summarizes the already known processes of German language evolution, but also formulates a hypothesis about its future development, which may be useful for linguists, translators, and specialists in the field of German studies.

Keywords: Germanic languages, grammatical evolution, historical linguistics, forecasting language development.

Постановка проблеми. Німецька мова як одна з основних західногерманських мов зазнала значних трансформацій у своїй граматичній системі. Ці зміни зумовлені як внутрішньомовними процесами, так і зовнішніми чинниками, серед яких розвиток друкарства, соціальні трансфор-

мації, політична централізація та науково-технічний прогрес. Вивчення закономірних змін у граматичних структурах німецької мови, механізмів спрощення морфологічної системи та стандартизації синтаксичних конструкцій є важливим для прогнозування подальших змін у мовній системі [1; 2, с. 507].

Детальний аналіз кожного історичного періоду мовної еволюції дає змогу не лише зафіксувати трансформаційні процеси, а й виявити їхні глибинні механізми та довготривалі наслідки. З наукового погляду це дозволяє визначити закономірності мовної еволюції, виокремлюючи універсальні тенденції розвитку, зокрема спрощення морфологічних структур, редукцію відмінкової системи, зростання ролі аналітичних конструкцій та формування фіксованого порядку слів у синтаксичних структурах. Такі процеси є характерними для мов із тривалою писемною традицією та активною комунікативною динамікою.

Водночас аналіз взаємодії соціокультурних, політичних та економічних чинників дозволяє пояснити природу мовних змін. Вплив урбанізації, інституціоналізації освіти та посилення міжетнічних контактів сприяє лексичним і граматичним адаптаціям, які відображають суспільні запити та комунікативні потреби. Не менш важливу роль у формуванні мовного ландшафту відіграють зовнішні чинники, зокрема розвиток друкарства, протестантська Реформація, централізація державної влади та науково-технічний прогрес. Зазначені процеси стимулювали стандартизацію мовних норм, уніфікацію орфографії, кодифікацію граматики та формування нормативного мовлення, що мало безпосередній вплив на стабілізацію мовних структур.

Аналіз сучасних лінгвістичних тенденцій свідчить про зростаючий вплив глобалізації, що сприяє проникненню англомовних запозичень, посиленню аналітичних тенденцій та спрощенню граматичних категорій. Ураховуючи ці зміни, можна передбачити подальший розвиток німецької мови в напрямку підвищення її гнучкості та адаптивності до комунікативних викликів XXI століття.

Таким чином, комплексний підхід до дослідження мовних трансформацій дозволяє не лише реконструювати минулі етапи розвитку мови, а й окреслити її майбутні вектори змін у контексті глобалізаційних процесів та міжкультурних взаємодій.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Наукові розвідки свідчать про комплексний підхід до вивчення еволюції граматичної системи німецької мови, що охоплює її семантичні, морфологічні, синтаксичні та соціолінгвістичні аспекти. Зокрема, у сфері семантичних трансформацій Я. Бечко [3] досліджує розвиток дієслів, що позначають

горіння, акцентуючи увагу на процесах метафоризації та граматикалізації, які є характерними для мовної еволюції. До проблеми морфологічних змін звертається Т. Гремалюк [4], аналізуючи адаптаційні процеси запозиченої лексики, що свідчить про тенденцію до редукції морфологічних маркерів під впливом міжмовної взаємодії.

У контексті концептуальної еволюції мовних одиниць заслуговує на увагу дослідження І. Жигоренка [5], який простежує зміну семантичних моделей на прикладі концепту *KLOSTER*, що демонструє динаміку мовної репрезентації культурних понять. Водночас питання діалектної варіативності та її впливу на формування граматичних норм розглядає І. Кулина [6], зосереджуючись на взаємодії діалектів і літературної мови у процесі її стандартизації.

Окремий напрям досліджень стосується синтаксичних змін. Наприклад, закордонні науковці [7] розглядають динаміку дієслівного руху та заперечних конструкцій у романських мовах, що має типологічне значення для германських мов. Зі свого боку, Т. Городілова [8] аналізує історичні зміни заперечних структур у німецькій мові, простежуючи поступову редукцію множинного заперечення. О. Шапочкіна [9] досліджує категорію стану в германських мовах у контексті внутрішньосистемного тиску, що дозволяє простежити взаємозв'язок між синтаксичною та морфологічною еволюцією.

Отже, результати аналізу літератури підтверджують, що розвиток граматичної системи німецької мови характеризується послідовним аналізом, редукцією морфологічних категорій та синтаксичною оптимізацією. Дослідження демонструють ключову роль зовнішніх мовних контактів, внутрішньосистемних закономірностей і типологічних процесів у трансформації граматичних структур.

Мета статті. Метою цієї статті є комплексний аналіз історичних трансформацій граматичної системи німецької мови в діахронічному аспекті та прогнозування її подальшого розвитку з урахуванням внутрішньомовних та зовнішніх соціолінгвістичних чинників.

Виклад основного матеріалу. Як вже зазначалося, історична еволюція німецької мови характеризується поступовими, але системними змінами, що відбувалися під впливом внутрішньомовних механізмів та зовнішніх соціокультурних чинників. Традиційно мовознавці виокремлюють кілька ключових періодів у її розвитку, кожен із яких демонструє специфічні граматичні, морфологічні та синтаксичні риси.

Староверхньонімецький період (Althochdeutsch, 500–1050 рр.) репрезентує стадію мови, що відзначалася високоорганізованою синтетичною структурою. Для нього була характерна розвинена відмінкова

система з чіткою дистрибуцією граматичних категорій, а також складні парадигми дієвідмінювання. Флективний характер мови забезпечував велику варіативність синтаксичних конструкцій, що дозволяло зберігати відносно вільний порядок слів у реченні.

Середньоверхньонімецький період (Mittelhochdeutsch, 1050–1350 рр.) відзначався початком істотних морфологічних трансформацій, зокрема редукцією флективних закінчень, що зумовило поступовий перехід до аналітичних структур. Відбувалася поступова спрощеність граматичних форм, а синтаксис набував дедалі більшої регулярності. Цей період також характеризувався значною діалектною диференціацією, що згодом вплинуло на формування різних варіантів літературної мови.

Ранньонововерхньонімецький період (Frühneuhochdeutsch, 1350–1650 рр.) став етапом активної стандартизації мови, що значною мірою відбувалася завдяки винайденню книгодрукування та впливу Реформації. Друковане слово сприяло уніфікації орфографічних та граматичних норм, а розвиток адміністративної та юридичної сфери призвів до формування стабільніших мовних стандартів. Водночас спостерігалося подальше ослаблення флективних категорій і посилення аналітичних конструкцій.

Нововерхньонімецький період (Neuhochdeutsch, 1650 р. – сьогодення) ознаменувався остаточною стабілізацією граматичної системи, що виявилося у закріпленні сучасного правопису, спрощенні відмінкових парадигм і посиленні впливу аналітичних тенденцій. Синтаксична структура мови стала більш регулярною, а порядок слів набув чіткої фіксації. Вплив глобалізації, науково-технічного прогресу та міжкультурних контактів сприяв збагаченню лексичного складу, зокрема через запозичення, а також подальшій адаптації німецької мови до сучасних комунікативних викликів.

Таким чином, історична динаміка німецької мови демонструє послідовний перехід від синтетичних до аналітичних структур, що супроводжується стандартизацією граматичних норм, спрощенням морфологічної системи та зростаючим впливом зовнішніх мовних чинників.

Водночас ці процеси не є унікальними для німецької мови, а відображають загальні закономірності розвитку германських мов, що відбувалися під впливом схожих лінгвістичних, історичних і соціокультурних чинників.

Для глибшого розуміння особливостей німецької граматики та її трансформацій доцільним є порівняння з іншими мовами цієї групи, насамперед англійською та скандинавськими. Таке зіставлення дозволяє виявити як спільні напрями еволюції, так і відмінності, зумовлені внутрішньомовними механізмами та специфікою історичного розвитку кожної окремої мови.

Порівняльний аналіз граматичної еволюції німецької мови у контексті інших германських мов, зокрема англійської та скандинавських, дає змогу виокремити як спільні закономірності розвитку, так і специфічні риси, що відрізняють ці мови в межах германського мовного ареалу. Однією з найістотніших рис є редукція флективної системи, яка відбулася у всіх мовах цієї групи, однак із різним ступенем інтенсивності. Німецька мова, на відміну від англійської, зуміла зберегти чотири відмінки, тоді як в англійській ця категорія зазнала майже повного руйнування, поступившись місцем фіксованому порядку слів та прийменниковим конструкціям.

Іншою спільною тенденцією є перехід від синтетичних до аналітичних конструкцій, що простежується у всіх германських мовах. Особливо це проявляється у вираженні категорій приналежності та часових форм, де у сучасних мовах дедалі частіше використовуються допоміжні дієслова та прийменникові конструкції, на відміну від давніх германських мов, що мали багатий набір флективних форм. У цьому контексті помітною є схожість між німецькою та скандинавськими мовами, зокрема у використанні артиклів і допоміжних дієслів, що відіграють дедалі більшу роль у граматичній структурі речення.

Ще одним важливим аспектом є процес фіксації порядку слів, що є прямим наслідком морфологічних змін. Якщо в давньоанглійській та староверхньонімецькій мові порядок слів був відносно вільним через розвинену відмінкову систему, то в сучасних формах цих мов спостерігається стабільність синтаксичної структури, зокрема переважання порядку SVO (підмет – присудок – додаток). У цьому аспекті німецька мова демонструє певну відмінність від англійської: хоча порядок слів у головному реченні є здебільшого фіксованим, у підрядних конструкціях зберігається інверсія, що є архаїчною рисою.

Таким чином, попри суттєві розбіжності, еволюційні процеси, що відбувалися в межах германських мов, демонструють спільні тенденції, такі як редукція відмінкової системи, перехід до аналітичних конструкцій та стабілізація синтаксичного порядку. Водночас ступінь і напрям цих змін значною мірою визначалися історичними, соціолінгвістичними та типологічними чинниками, що спричинило варіативність мовних процесів у кожній окремій мові.

Глибокий аналіз сучасних мовних змін дозволяє висунути обґрунтовані прогнози щодо подальшої еволюції граматичних структур німецької мови. Враховуючи як внутрішньомовні закономірності, так і зовнішні соціолінгвістичні чинники, можна передбачити збереження загальної тенденції до аналізу, що проявляється в редукції морфологічних категорій, спрощенні синтаксичних конструкцій та посиленні впливу англійської мови як глобального лінгва-франка.

Одним із найімовірніших процесів є подальша редукція відмінкової системи, зокрема поступове витіснення генітива конструкціями з прийменниками. Вже сьогодні в розмовному мовленні та у неформальних письмових жанрах спостерігається переважання прийменникових конструкцій, наприклад, *wegen dem Problem* замість нормативного *wegen des Problems*. Це явище корелює із загальними тенденціями до аналізу, що є характерним для багатьох індоєвропейських мов на сучасному етапі розвитку.

Паралельно з редукцією відмінкової системи прогнозується спрощення синтаксичних структур, що проявляється у зменшенні довжини та складності підрядних речень на користь коротших, чіткіших конструкцій. Сучасні комунікативні реалії, зокрема домінування цифрових форматів спілкування, сприяють прагненню до лаконічності та експліцитності вираження думки. Цей процес є продовженням історичної тенденції до стабілізації фіксованого порядку слів та зменшення синтаксичної варіативності.

Ще одним важливим чинником мовної еволюції є зростаючий вплив англіцизмів, особливо у сфері наукової, технічної та ділової комунікації. Запозичення дедалі частіше адаптуються не лише на лексичному рівні, а й у граматичних моделях. Наприклад, конструкції з *to do* або *to have* у ролі допоміжних дієслів починають використовуватися як кальки в певних професійних дискурсах. Водночас варто зазначити, що рівень інтеграції англомовних елементів може значною мірою залежати від мовної політики та нормативного регулювання.

Таким чином, подальший розвиток німецької мови буде визначатися взаємодією історично обумовлених граматичних змін та зовнішніх соціокультурних чинників. Хоча німецька мова демонструє високий рівень структурної стійкості, її граматика, ймовірно, зазнає подальшого спрощення та інтеграції нових елементів, що сприятиме її адаптації до глобалізованого комунікативного простору. У цьому контексті особливого значення набуває питання мовного планування, яке може вплинути на темпи й напрями цих трансформацій.

Висновки. Аналіз історичної еволюції граматичної системи німецької мови продемонстрував, що її розвиток є закономірним процесом, який відбувається під впливом як внутрішньомовних механізмів, так і зовнішніх соціокультурних чинників. Аналіз діахронічних змін засвідчує поступовий перехід від синтетичних до аналітичних структур, що супроводжується редукцією морфологічних категорій, стабілізацією синтаксичних моделей та зростаючим впливом міжмовних контактів.

Порівняльний аналіз німецької мови у контексті інших германських мов дозволив визначити спільні напрями мовної еволюції, зокрема

редукцію відмінкової системи, фіксацію порядку слів та посилення ролі допоміжних конструкцій. Водночас, попри значний вплив англійської мови та загальних аналітичних тенденцій, німецька зберігає високий рівень структурної стабільності, що свідчить про стійкість її граматичної системи.

Прогнозування майбутніх змін у німецькій мові вказує на подальшу тенденцію до спрощення морфологічних парадигм, розширення сфер вживання аналітичних конструкцій та зростаючу кількість англомовних запозичень, особливо у науково-технічному дискурсі. Такі процеси зумовлені глобалізацією, розвитком цифрових технологій та змінами у мовній політиці.

Перспективними напрямами подальших досліджень є глибший аналіз синтаксичних інновацій у сучасній німецькій мові, а також впливу англіцизмів на граматичну систему. Окремого вивчення потребують соціолінгвістичні аспекти мовної еволюції, зокрема зміни у варіативності граматичних норм залежно від регіональних та комунікативних особливостей. Подальше дослідження цих аспектів дозволить не лише детальніше окреслити напрями розвитку німецької мови, а й спрогнозувати можливі наслідки її трансформації у світовому мовному просторі.

Література:

1. Stanovská S. Historische Entwicklung des Deutschen mit ausgewählten Literarischen Texten. Brno: Masarykova univerzita, 2014. 269 s.

2. Ernst P.,Werner M. Zur Periodisierungsproblematik in der deutschen Sprachgeschichte am Beispiel des Frühneuhochdeutschen. Wiener Linguistische Gazette (WLG) Department of Linguistics University of Vienna. 2021. Issue 89. S. 507-530.

3. Бечко Я. В. Семантичний розвиток дієслів на позначення горіння нім. (ver)brennen (sich), feuern, укр. горіти, палати, палити у контексті внутрішньої форми фразем. Закарпатські філологічні студії. 2021. № 16. С. 50-54.

4. Гремалюк Т. В. Фонетико-морфологічні зміни запозиченої лексики та їх причини в німецькій мові. Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія «Філологія. Журналістика». 2021. Т. 32(71), № 5, ч. 1. С. 116-121.

5. Жигоренко І. Ю. Еволюція індивідуального концепту KLOSTER в німецькій мові (на прикладі творів Германа Гессе). Одеський лінгвістичний вісник. 2016. № 8. С. 21-25.

6. Кулина І. Г. Еволюційний розвиток німецької мови та її діалектів. Записки з романо-германської філології. 2022. Вип. 2(49). С. 69-82.

7. Ledgeway A., Schifano N. Negation and Verb-Movement in Romance: New Perspectives on Jespersen's Cycle. Probus. 2023. № 35(1). P. 151-211.

8. Horodilova T. Negative constructions in the history of German: the case of multiple negation. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія: Філологічні науки. 2022. № 1(96). С. 75-87.

9. Шапочкіна О. Категорія стану германських мов під ефектом тиску мовної системи. Закарпатські філологічні студії. 2022. № 14(1). С. 205-210.

References

1. Stanovská, S. (2014). Historische Entwicklung des Deutschen mit ausgewählten Literarischen Texten. Brno: Masarykova univerzita [in German].
2. Ernst, P.,Werner, M. (2021). Zur Periodisierungsproblematik in der deutschen Sprachgeschichte am Beispiel des Frühneuhochdeutschen. Wiener Linguistische Gazette (WLG) Department of Linguistics University of Vienna, 89, 507-530 [in German].
3. Bechko, Ya. V. (2021). Semantychnyi rozvytok diiesliv na poznachennia horinnia nim. (ver)brennen (sich), feuern, ukr. hority, palaty, palyty u konteksti vnutrishnoi formy frazem [Semantic development of verbs denoting burning in German (ver)brennen (sich), feuern, Ukrainian burn, burn, burn in the context of the internal form of phrases]. Zakarpatski filolohichni studii – Transcarpathian Philological Studies, 16, 50-54 [in Ukrainian].
4. Hremaliuk, T. V. (2021). Fonetyko-morfolohichni zminy zapozychenoi leksyky ta yikh prychyny v nimetskii movi [Phonetic and morphological changes of borrowed vocabulary and their causes in German]. Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni V. I. Vernadskoho. Seriia «Filolohiia. Zhurnalistyka» – Scientific Notes of V. I. Vernadsky Taurida National University. Series "Philology. Journalism" series, 32((71), 5, 1), 116-121 [in Ukrainian].
5. Zhyhorenko, I. Yu. (2016). Evoliutsiia indyvidualnoho kontseptu KLOSTER v nimetskii movi (na prykladi tvoriv Hermana Hesse) [Evolution of the individual concept KLOSTER in the German language (on the example of the works of Hermann Hesse)]. Odeskyi linhvistychnyi visnyk – Odesa Linguistic Herald, 8, 21-25 [in Ukrainian].
6. Kulyna, I. H. (2022). Evoliutsiinyi rozvytok nimetskoi movy ta yii dialektiv [Evolutionary development of the German language and its dialects]. Zapysky z romano-hermanskoi filolohii – Notes on Romance and Germanic Philology, 2(49), 69-82 [in Ukrainian].
7. Ledgeway, A., Schifano, N. (2023). Negation and Verb-Movement in Romance: New Perspectives on Jespersen's Cycle. Probus, 35(1), 151-211 [in English].
8. Horodilova, T. Negative constructions in the history of German: the case of multiple negation. Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Seriia: Filolohichni nauky – Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University. Series: Philological sciences, 1(96), 75-87 [in Ukrainian].
9. Shapochkina, O. (2022). Katehoriia stanu hermanskykh mov pid efektom tysku movnoi systemy [The category of the state of Germanic languages under the pressure of the language system]. Zakarpatski filolohichni studii – Transcarpathian philological studies, 14(1), 205-210 [in Ukrainian].

УДК 811.133.1’25’276.6+82:378.091.27-057.875

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-837-863

Чернієнко Галина Володимирівна доцент кафедри теорії та практики перекладу романських мов імені Миколи Зерова Навчально-науковий інститут філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, тел.: (044) 239-34-09, https://orcid.org/0000-0002-2894-8026

Ковальчук Валентина Анатоліївна асистент кафедри теорії та практики перекладу романських мов імені Миколи Зерова Навчально-науковий інститут філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, тел.: (044) 239-34-09, https://orcid.org/0000-0003-1627-2660

Зубцова Світлана Володимирівна асистент кафедри теорії та практики перекладу романських мов імені Миколи Зерова Навчально-науковий інститут філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, тел.: (044) 239-34-09, https://orcid.org/0009-0006-2274-5304

ТРУДНОЩІ ПЕРЕКЛАДУ ФРАНКОМОВНИХ ТЕКСТІВ РІЗНИХ ЖАНРІВ В КОНКУРСНИХ СТУДЕНТСЬКИХ РОБОТАХ

Анотація. Стаття присвячена аналізу типових помилок, труднощів та перекладацьких трансформацій на матеріалі результатів І етапу Всеукраїнської студентської олімпіади з перекладу з французької мови 2025 року, що проходив у дистанційному форматі на базі кафедри теорії та практики перекладу романських мов імені Миколи Зерова ННІФ КНУ імені Тараса Шевченка. Матеріалом дослідження стали роботи, виконані студентами за трьома жанровими напрямками: художній, науково-популярний та суспільно-політичний переклад. Метою дослідження є виявлення труднощів перекладу в усіх трьох категоріях та розробка рекомендацій для удосконалення формування фахових компетентностей майбутніх перекладачів. Аналіз здійснено із застосуванням функціонально-комунікативного підходу та теорії скопосу. Особливу увагу приділено проблемам інтерпретації та відтворення специфічних, культурних, стилістично маркованих та ідеологічно забарвлених елементів тексту. У художньому перекладі зафіксовано складнощі з передачею підтексту, метафоричності та стилістичної цілісності. У науково-популярному – проблеми з адаптацією неологізмів і специфічної термінології. У суспільно-

політичному – труднощі відтворення полемічної риторики та уникнення евфемізації.

Встановлено, що навіть із доступом до усіх онлайн-ресурсів якість перекладу значною мірою залежить від здатності перекладача виконувати попередній перекладацький аналіз тексту, відтворювати алюзії, конотації, здійснювати прагматичну адаптацію, критично опрацьовувати результати машинного перекладу, а також розвивати етичну відповідальність.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на вивчення динаміки формування фахових компетентностей та розробку ефективних методик формування перекладацьких навичок, а також аналіз впливу новітніх цифрових інструментів (зокрема ШІ-технологій) на підготовку перекладачів.

Ключові слова: перекладацький аналіз, адекватність перекладу, перекладацькі трансформації, прагматична адаптація, функціональна еквівалентність, суспільно-політичний переклад, художній переклад, науково-популярний переклад, підготовка перекладачів.

Cherniyenko Galyna Volodymyrivna Associate Professor at Mykola Zerov Department of Theory and Practice of Translation from Romance Languages, Educational and Scientific Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, tel.: (044) 239-34-09, https://orcid.org/0000-0002-2894-8026

Kovalchuk Valentyna Anatoliivna Assistant of Mykola Zerov Department of Theory and Practice of Translation from Romance Languages, Educational and Scientific Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, tel.: (044) 239-34-09, https://orcid.org/0000-0003-1627-2660

Zubtsova Svitlana Volodymyrivna Assistant of Mykola Zerov Department of Theory and Practice of Translation from Romance Languages, Educational and Scientific Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, tel.: (044) 239-34-09, https://orcid.org/0009-0006-2274-5304

DIFFICULTIES OF TRANSLATING FRENCH-LANGUAGE TEXTS OF VARIOUS GENRES IN COMPETITIVE STUDENT WORKS

Abstract. The article presents an analysis of typical errors, challenges, and translation transformations based on the results of the first round of the 2025

Ukrainian Student Translation Olympiad in French, held remotely by Mykola Zerov Department of Theory and Practice of Translation from Romance Languages at the Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine. The study focuses on student translations completed within three genre categories of the competition: literary, popular science and socio-political texts. The objective of the research is to identify recurring difficulties in each category and provide pedagogical recommendations to enhance the formation of professional competences among future translators.

The translation analysis is grounded in the functional-communicative approach and Skopos theory. Special attention is given to the interpretation and rendering of culturally specific, stylistically marked, and ideologically charged elements. Literary translation tasks revealed issues with conveying subtext, metaphorical richness, and stylistic cohesion. In popular science texts, students faced difficulties adapting neologisms and specialized terminology. Socio-political texts presented challenges in rendering polemical rhetoric and avoiding unjustified euphemisation.

Despite access to various online tools and resources, the quality of translation largely depended on the student's ability to conduct pre-translation analysis, identify implicit meaning, perform pragmatic adaptation, critically process machine translation outputs, and maintain ethical responsibility.

Future research may focus on exploring the dynamics of professional competence formation, testing effective training methodologies, and examining the influence of new digital technologies (including AI tools) on translator education.

Keywords: translation analysis, translation adequacy, translation transformations, pragmatic adaptation, functional equivalence, socio-political translation, literary translation, popular science translation, translators training.

Постановка проблеми. Студентські фахові олімпіади зі перекладу виконують подвійну функцію: слугують засобом стимулювання професійного розвитку майбутніх перекладачів і водночас є важливим інструментом визначення рівня сформованості перекладацьких компетентностей. Утім бракує системних досліджень щодо використання результатів таких змагань для вдосконалення освітнього процесу, зокрема в результаті виявлення типових помилок і труднощів.

У період з 10 по 21 лютого 2025 року відповідно до Розпорядження по Київському національному університету імені Тараса Шевченка № 04 від 14.01.2025 року «Про організацію та проведення Всеукраїнської студентської олімпіади у 2024–2025 навчальному році» у дистанційному асинхронному форматі було проведено І етап Всеукраїнської студентської

олімпіади з перекладу з французької мови в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка. Організацію та проведення здійснювала кафедра теорії та практики перекладу романських мов імені Миколи Зерова Навчально-наукового інституту філології КНУ імені Тараса Шевченка. Участь у конкурсі могли взяти студенти 2–4 курсів ОС «Бакалавр» та 1–2 років навчання ОС «Магістр» спеціальностей, пов'язаних із перекладом з французької мови, зокрема 035.055 Філологія (романські мови та літератури (переклад включно, перша — французька)) та інші.

У межах І етапу Олімпіади було запропоновано три завдання з перекладу художнього, науково-популярного та суспільно-політичного текстів, що відрізняються стилістично, функціонально та комунікативно. Такий підбір матеріалу дозволив не лише комплексно оцінити рівень підготовки, а й виявити жанрово зумовлені труднощі для кожного функціонального стилю, типові помилки, здійснити аналіз ефективності обраних учасниками перекладацьких прийомів, трансформацій та стратегій. Отриманий емпіричний матеріал став цінним ресурсом та підґрунтям для формулювання методичних висновків з метою вдосконалення методики підготовки фахівців з перекладу.

Загалом на розгляд журі було подано 19 перекладів художнього тексту 19 перекладів науково-популярного тексту та 19 перекладів суспільно-політичного тексту. Список переможців серед учасників Олімпіади було оприлюднено на сайті Інституту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми перекладу літературних, науково-технічних та суспільно-політичних текстів вивчаються вже не одне сторіччя та стали об'єктом досліджень багатьох науковців, серед яких О.Чередниченко, В.Карабан, Т.Кияк, Р. Зорівчак та інші. Вони охоплюють широкий спектр питань, зокрема від термінологічних аспектів та граматичних труднощів до стилістичних особливостей. Відносно новим напрямом досліджень, що потребує подальшого вивчення, є аналіз машинних перекладів та згенерованих різними системами штучного інтелекту у поєднанні з традиційним перекладом, вивчення їхнього впливу на якість перекладу (А.Ольховська, Д.Давиденко, В.Шульга, М.Шаповал, К.Рябова). Втім аналіз наукової літератури за допомогою Google Scholar показав практичну відсутність досліджень, присвячених всебічному аналізу та систематизуванню труднощів, успішних стратегій і типових помилок студентського перекладу текстів різних жанрів задля удосконалення навчання перекладу за умов постійного розвитку цифрових технологій. Цим аспектом зокрема займається перекладач-практик Г.Чернієнко [1].

Метою статті є комплексний аналіз типових помилок, труднощів і перекладацьких трансформацій у роботах учасників Олімпіади в усіх трьох категоріях, а також розробка рекомендацій щодо формування перекладацької компетентності для підготовки учасників наступних турів та майбутніх перекладачів.

Виклад основного матеріалу. Матеріалом дослідження стали усі роботи учасників І етапу Всеукраїнської студентської олімпіади з перекладу (французька мова), Загалом було опрацьовано 57 перекладацьких робіт, виконаних за трьома функціональними типами текстів: художнім, науково-популярним і суспільно-політичним. Для всебічної оцінки перекладацьких рішень проаналізовано також самі оригінальні тексти конкурсних завдань, що стало основою для контрастивного аналізу. Окремі кращі роботи зібрані за посиланням для ілюстрації розглянутих перекладацьких стратегій та прийомів (https://docs.google.com/document/d/1_D_E0SkRALcvbNCTnHBFg9snnl3pc9lZsIdYL3391uk/edit?usp=sharing). Автори цих робіт надали свою згоду на публікацію.

Аналіз перекладацьких рішень студентів було здійснено на основі функціонально-комунікативного підходу та теорії скопосу.

Функціонально-комунікативний підхід передбачає, що переклад повинен реалізовувати функцію, релевантну для цільової аудиторії. Теорія скопосу уточнює цю позицію, наголошуючи на важливості перекладацького завдання і призначення тексту. Застосування цих підходів відповідає сучасній практиці викладання перекладу в європейських програмах підготовки перекладачів, де особлива увага приділяється жанрово-дискурсивному аналізу, репрезентації авторської позиції, етичній відповідальності перекладача та впливу перекладу на цільову аудиторію.

Особливе місце в конкурсній програмі І етапу Всеукраїнської студентської олімпіади з перекладу 2025 року посів художній текст, адже саме цей тип дискурсу є найскладнішим і вимагає від перекладача не лише високого рівня володіння мовами, а й креативності, глибокого чуття стилю, збереження образності першотвору, символізму, тексту, підтексту, затексту та авторської інтенції.

Художній текст

Як художній текст оргкомітетом конкурсу було обрано уривок з неперекладеного роману під назвою «Народження привида» відомого французького поета, письменника, драматурга і мистецтвознавця Фредеріка Трістана (1931, Седан – 2022, Дре, Франція) [2], творчість якого відзначена Гонкурівською премією 1983 р. та Великою літературною премією 2000 р. від Спілки літераторів Франції (Société des gens de lettres de France) за увесь творчий доробок письменника.

Fréderic Tristan. *Naissance d'un spectre*

La rumeur du dehors avait grandi comme une houle. Les musiciens arrivaient. Nous retournâmes dans la rue. "Les voilà !" – criait la foule en sueur. Jamais il n'avait fait aussi chaud que ce jour-là. Les musiciens approchaient. Nous montâmes sur une borne. "Ils sont là ! Bravo ! Bravo ! " Enfin, les musiciens arrivaient. La foule agitait déjà ses mouchoirs. "Ils sont arrivés" – dit une vieille femme, comme si elle n'avait passé sa vie qu'à les attendre. Et, en effet, après une bonne demi-heure, les musiciens arrivèrent, juchés sur une dizaine de chars à bancs, et nous dépassèrent, tous vêtus de noir, jaunes de figure, le melon sur la tête, raides, n'accordant ni regards ni sourires à la foule qui les acclamait. "Ils ne sont pas aimables » - fis-je remarquer à mon ami. Nous descendîmes de la borne. « Ils ont raison. » - répliqua Franz fort sèchement et, les mains dans les poches, il s'éloigna rapidement dans la direction du théâtre, si rapidement que je ne parvins pas à le suivre et que lorsque j'arrivai à l'entrée des artistes, je trouvai la porte fermée à double tour.

Оскільки студенти працювали асинхронно, вони були вільні при виборі перекладацьких стратегій, а також мали змогу користуватися необмеженими додатковими ресурсами, необхідними при виконанні художнього перекладу: паперовими та електронними словниками, а також машинним перекладом, що мало місце в ряді робіт і що не є професійним перекладацьким рішенням, коли йдеться про відтворення авторського кредо, образності та виразності художнього твору. Часто приведення до норми тексту, виконаного електронним перекладачем, потребує чи не більших зусиль при редагуванні, ніж сам його переклад. Доказом цього під час Олімпіади 2025 є не зовсім точне відтворення іменника rumeur, *гамір, гомін* як *чутки*, головного убору під назвою melon, який називається і перекладається як *котелок чи капелюк*, було спотворено виразом: *з динями* на голові, таким чином, машина виконала переклад так, як їй було зручніше, а перекладачі не надали належної уваги допущеним недоречним порушенням лексичних значень іменників і не відредагували свій переклад так, як того вимагає оригінал.

У якості критеріїв оцінювання художнього перекладу було обрано наступні:

- дотримання змісту, адекватність перекладу;
- відповідність нормам цільової мови;
- доцільність вжитих трансформацій;
- коректність перекладу реалій та фактології;
- збереження образності оригіналу.

Дотримання змісту та адекватність перекладу або співвідношення вихідного та кінцевого текстів належить до стрижневих критеріїв

оцінювання конкурсних завдань, воно полягає у відтворенні українською мовою змісту уривку в його єдності з формою за умови досягнення мети перекладеного тексту або скопосу, як на цьому наголошували німецькі дослідники Ганс Фермеєр та Катаріна Райс [3]. Ціль перекладу має бути реалізована повною мірою, тому при оцінюванні перекладу до перекладача не повинно виникати додаткових зауважень, уточнень, вимог чи побажань. Виконаний переклад не повинен викликати сумнівів чи вагань у сприйнятті тексту, якщо подібне не закладене в ньому автором оригіналу.

При виконанні перекладу необхідно **дотримуватися норм цільової мови, її відповідних стилів або регістрів, що з ними стикається** перекладач художнього тексту, оскільки художній твір відбиває передовсім людський емоційний, розумовий, культурний, професійний і т.д. досвід згідно з обставинами його введення в художній текст. Якщо в тексті зустрічаються терміни, їх слід відтворювати згідно з рекомендаціями Міжнародної організації зі стандартизації (ISO), тільки при дотриманні відповідних норм поруч із відтворенням інших регістрів мовлення, художнього, офіційно-ділового, наукового, діалектного, технічного, якщо при аналізі тексту виявлені такі його складові, переклад набуде усіх ознак оригіналу.

При оцінюванні вжитих **перекладацьких трансформацій** найважливішою умовою їхнього застосування є досягнення мети перекладацької еквівалентності – переклад має бути зрозумілим для цільової аудиторії, будь то художній текст, казка чи науково-популярний текст. Тому зміна будови речення, наприклад, заміна суб'єктно-об'єктних зв'язків чи додавання уточнюючих слів доречні лише за умови відтворення усіх складових змісту: тексту, підтексту, затексту. Перекладацькі трансформації мають працювати на відтворення змісту і форми оригіналу, а не перетворитися на стилістичну гру перекладача – якнайповніше відтворюючи стиль та особистий словник автора, перекладач вибудовує власний професійний почерк.

Слова-реалії відображають історико-культурний соціальний досвід певної культури, тому при перенесенні цих перекладознавчих категорій до іншої культури перекладачеві слід бути уважним, аби вірно розтлумачити їх, не спотворивши важливості авторських посилань. Якщо в тексті є посилання на дати, традиції, певних історичних осіб, згадування про ці складники першотвору слід перевірити, уточнити сенс їхнього введення в текст та надати відповідних пояснень у перекладі у вигляді зносок чи коментарів.

Відтворення художніх образів твору належить до найважливіших аспектів перекладу, оскільки образи відбивають індивідуальне емоційне

багатство митця, його особливе бачення життєвих ситуацій, власне те, чим він бажає поділитися з читачем і що становить його особисте відкриття якоїсь окремої грані істини [4], повноти чи невичерпності світу, якийсь особливий духовний досвід, тому **збереження образності оригіналу** як самобутньої картини бачення світу відомим митцем залишається серед найвідповідальніших завдань при виконанні перекладу.

При перекладі уривка під назвою ***Naissance d'un spectre***, який можна перекласти як *Народження примари чи химери*, перекладачам слід бути пильними, аби помітити розрив логічних зв'язків в тексті, які практично напряму вказують, що мова не зовсім про те, про що йдеться в уривку: за авторським замислом під час прибуття музикантів до театру вриваються вирази la foule en sueur (спітніла юрба) та ціле речення: Jamais il n'avait fait aussi chaud que ce jour-là (Ще ніколи не було такої спеки, як того дня). Прислівник jamais переміщений зі свого нормативного місця на початок речення – з якою метою? Далі розгортається ефект очікування, що кульмінує вживанням іменників *rumeur, houle, foule*, дієслів *arriver* (вжито 4 рази), *crier, approcher, agiter, dépasser, acclamer*, і бурхлива реакція публіки: "Ils sont arrivés " – dit une vieille femme, comme si elle n'avait passé sa vie qu'à les attendre. Наступне речення ще більше підсилює загальну атмосферу збудження: La foule agitait déjà ses mouchoirs – мова про радісне вітання музик.

Доконаний час (Passé simple) дієслова руху arriver, а також обставина часу вказують на наростання напруження в юрбі: Et, en effet, après une bonne demi-heure, les musiciens arrivèrent.

Проте, слід звернути особливу увагу на опис зовнішності музикантів: tous vêtus de noir, jaunes de figure, le melon sur la tête, raides, а також на їхню поведінку: n'accordant ni regards ni sourires à la foule qui les acclamait. Оповідач реагує на їхню поведінку: "Ils ne sont pas aimables » - fis-je remarquer à mon ami. І лише один проникливий чоловік на ім'я Франц зрозумів, в якому стані перебували музиканти: « Ils ont raison. » - répliqua Franz fort sèchement – чому така стримана реакція на подію, яку радісно вітав великий натовп, що цей чоловік мав на увазі? −Мова про очевидне – про спеку, про яку сказано: **Jamais** il n'avait fait aussi chaud que ce jour-là? Музики виглядали згідно з класичними вимогами часу та жанру – вони були в чорних костюмах, в фетрових головних уборах, які називаються котелками, казанками, габіками чи навіть мелонами, їм було душно, тому вони всі й були jaunes de figure! Глядачі чекали на музикантів як на диво й розвагу, а ті нещасні, які мали забезпечити високохудожнє виконання опери чи симфонії, потерпали від небаченої спеки – заради успіху вистави й розваги юрби ці люди були одягнені згідно з правилами етикету XVIII чи

XIX сторіччя, на що вказує вираз: une disaine de chars à bancs – з десяток возів з лавами – мова про гужовий транспорт, на якому пересувалося людство до винайдення автомобіля, а також іменник котелок – головний убір, який виник на початку XVI сторіччя і який подекуди носять й зараз! Для якісного виконання перекладу необхідно проаналізувати текст, вилучити слова, які вказують на якусь особливу модальність, наголошують на чомусь незвичному, підозрілому чи новому, слід виокремити ознаки технічного прогресу, які допоможуть встановити час подій, якщо названо музичний твір, який виконуватиметься в театрі, перевірити час виникнення твору та його автора, тоді відтворення такого зовні невиразного уривку про очікування й прибуття музикантів буде адекватним!

Якщо виникають труднощі в розумінні тексту, можна також розглянути його крізь призму актуального членування розповідного речення, тобто, визначивши тему, відоме в реченні, перейти до пошуку реми, яка надає новизни повідомленню про тему, і, власне, є метою висловлювання і скерує перекладача у потрібному напрямку під час пошуку властивих текстові ситуативних лексичних одиниць.

Перше речення: *Гамір (шум, ґвалт, гул) зовні наростав, наче морський прибій (наче шуміло море):* тема – гамір; рема – новизна повідомлення про тему – наче морський прибій, йдеться про масштабність події і велику кількість присутніх.

Наступне речення: *Прибували музиканти.* – рема, що уточнює причину гамору й загального збудження.

Речення: *Ми повернулися на вулицю.* – тема. Далі*: «Ось вони»!* (тема*) кричала* (тема) *спітніла юрба* (рема*).*

Варте уваги речення: Jamais il n'avait fait aussi chaud que ce jour-là. (*Ніколи не було такої спеки, як того дня.)* – це безособове речення є ремою, на чому наголошує її акцентоносій – прислівник jamais *(ніколи)*.

Речення: *Музиканти наближалися*. – тема. Речення: *Ми влаштувалися на кам'яній тумбі*. – тема.

Фрагмент речення, де йдеться про зовнішність музикантів є новизною повідомлення: *всі одягнені в чорне, жовті з лиця, котелки на головах, прямі (напружені), ні поглядом, ні усмішкою вони не зважали на юрбу,* (рема) *яка їх гучно вітала.* – тема. *«Вони нечемні»* –рема, кинув я своєму товаришеві. «Вони мають рацію» –дуже стримано відказав Франц (тема). Найголовніше в цьому уривку визначене, далі справа за перекладом і його редагуванням.

Актуальне членування розповідного речення допомагає краще зрозуміти хитросплетіння авторського задуму, виокремити авторську настанову, аби переклад і його редагування були суголосні з оригіналом.

Якщо перекладачі чи редактори виконують свою роботу загалом добре, але не помічають в тексті прихованого змісту, імпліциту – прихованого повідомлення, підтексту чи затексту, їхній переклад не буде переконливим, він не викликатиме довіри у читача, що призведе до несприйняття твору талановитого письменника в іншій країні.

Першочерговим завданням для перекладача й редактора є ґрунтовний аналіз усіх рівнів змісту вихідного тексту для найповнішого відтворення усіх його складників мовою перекладу.

Науково-популярний текст

На переклад науково-популярного тексту учасникам був запропонований уривок статті «*Une nouvelle génération humaine débute officiellement en 2025, la Génération Bêta*» (https://sciencepost.fr) [5]

Une nouvelle génération humaine débute officiellement en 2025, la Génération Bêta

Les générations se distinguent souvent par les événements marquants et les innovations technologiques qui façonnent leur époque. Les Millennials (1980-1994) ont grandi au rythme de l'émergence d'Internet et des premiers téléphones portables, tandis que la génération Z (1995-2009) a évolué dans un monde dominé par les réseaux sociaux et les smartphones. Plus récemment, la Génération Alpha (2010-2024) a vu son enfance imprégnée par l'essor de l'intelligence artificielle et des objets connectés.

La Génération Bêta, qui débute en 2025, représente les descendants directs de ces générations hyperconnectées. Ces enfants évolueront dans un monde où les frontières entre le numérique et le physique seront presque imperceptibles. Leur quotidien sera marqué par une personnalisation sans précédent, qu'il s'agisse de leur éducation, de leur santé ou encore de leurs interactions sociales.

Selon Mark McCrindle, futurologue et créateur du concept de « Génération Alpha », celle-ci grandira avec des technologies autrefois futuristes, comme le transport autonome à grande échelle, les environnements immersifs virtuels et les dispositifs de santé portables, qui deviendront des éléments courants de leur vie quotidienne. Cette nouvelle génération incarne ainsi une ère où la technologie ne se limite plus à assister les humains, mais s'intègre profondément dans tous les aspects de leur existence.

Переклад науково-популярного тексту має свої особливості, оскільки містить у собі елементи наукових статей та публіцистичних творів, а інколи навіть і ознаки художньої літератури. Отже, перекладач змушений балансувати між науковою точністю та літературною образністю тексту.

З одного боку, стикаємося з необхідністю знати і використовувати спеціальну термінологію, яка має бути загальноприйнятою. Але саме публіцистичні тексти відображають розвиток суспільства, нові тенденції та

винаходи, тож часто містять нові поняття, які не завжди мають усталені відповідники у цільовій мові. Роль перекладача – дослідити і ввести нові терміни таким чином, щоб вони були зрозумілими для широкого загалу не лише у вигляді англіцизмів, а й із застосуванням відповідних слів рідною мовою.

У тексті, запропонованому на переклад, є кілька понять, які ще не увійшли в узус, тому потребують уваги при перекладі: objets connectés, générations hyperconnectées, le transport autonome à grande échelle, les environnements immersifs virtuels et les dispositifs de santé portables.

Термін «objet connecté» використовується для позначення предмета, який може отримувати та передавати різноманітну інформацію на інший пристрій або в мережу інтернет, а деякі з них навіть здатні обробляти дані для виконання певних дій або запуску відповідних реакцій [6]. Подібні новинки почали все більше завойовувати прихильність споживачів, а отже в інтернеті стають численними і пропозиції щодо їхнього продажу. Серед синонімічних понять, таких як «девайс», «смарт» («смарт-годинник»), «гаджет», «бездротовий» («бездротові мережі»), «електронний» («електронний швейцар», «електронний замок»), «цифровий» («цифрові ключі») останніми роками перевага надається саме терміну «розумний», який можна вважати найкращим варіантом для перекладу, оскільки він вже є достатньо поширеним, і більшість людей розуміють особливості саме такого предмету або технології: розумний годинник, розумні окуляри, розумний одяг, розумний дім, розумний кондиціонер, розумна колонка, розумний замок.

Термін «взаємопов’язані пристрої» характерний більше для інженерно-інформатичної сфери, і його використовують, наприклад, для визначення концепції «інтернет речей» як цілої комунікаційної мережі, системи або технології, «що складається із взаємозв'язаних фізичних пристроїв, які мають вбудовані давачі, а також програмне забезпечення, що дозволяє здійснювати передачу і обмін даними між фізичним світом і комп'ютерними системами в автоматичному режимі» [7]. Оскільки в тексті, запропонованому для перекладу, мова йде загалом саме про предмети новітніх технологій, які стали невід’ємною частиною буденного життя попереднього покоління, ці два останні терміни («взаємопов’язані пристрої» та «інтернет речей») також можуть бути використаними при перекладі «objets connectés» саме в цьому уривку.

З огляду на вищезазначене, відповідник, який пропонують програми автоматичного перекладу, і який використали більшість учасників у своїх роботах, *підключені пристрої* - не є релевантним, оскільки не зрозуміло до чого саме вони є підключеними: до електромережі, до зовнішнього блоку пам’яті чи до вай-фаю, тощо.

Словосполучення *générations hyperconnectées* витікає із попереднього, оскільки також пов'язане з новими технологіями і має сему підключеності до чогось, зв'язку з чимось. Втім, незважаючи на спільний корінь, варіант, який обрали студенти, спираючись на машинний переклад, а саме: *тісно пов'язані покоління, що міцно пов`язані між собою, гіперзв'язані покоління, взаємопов'язані покоління* – є помилковим, через те, що йдеться не про зв'язок між ними самими, а про повсякденне використання інтернету та новітніх технологій. Запропоновані зразки *гіперпідключені покоління, максимально підключені покоління* так само не передають значення французького вислову, тому що виникає одразу питання, до чого саме вони є підключеними. Ближчими за смислом є вирази *гіпертехнологічні покоління* та *що живуть в умовах постійного підключення до мережі*. Втім найкращими з наданих варіантів перекладу, на нашу думку, слід вважати *покоління, глибоко інтегровані у цифровий світ, покоління, надзвичайно прив'язані до цифрових технологій*, та зокрема *цифрові покоління*.

Стосовно перекладу наступних текстових одиниць: *le transport autonome à grande échelle, les environnements immersifs virtuels* et *les dispositifs de santé portables*, загалом студенти вправно впоралися із поставленим перекладацьким завданням, що пояснюється вузько спеціалізованим характером понять і відсутністю двозначностей у їхньому розумінні.

Так, прийнятним перекладом виразу l*e transport autonome à grande échelle* можна вважати синонімічні варіації : *масовий автономний транспорт, автономний транспорт у широкому використанні, безпілотні транспортні засоби, широке використання автономного транспорту, масове впровадження автономного транспорту*. Втім двоє учасників припустилися смислової помилки, обравши варіанти *великогабаритний* і *великомасштабний* для позначення *à grande échelle*, що швидше за все є машинним перекладом, тому що в тексті йдеться не про розмір транспортних засобів, а про масштабність їхнього використання, про їхню поширеність.

Поняття *les environnements immersifs virtuels* отримало кілька варіацій при перекладі, які коректно передають зміст: *віртуальні інтерактивні середовища, віртуальні імерсивні середовища, захоплива віртуальна реальність, віртуальні імерсивні простори, віртуальні середовища з ефектом занурення, занурення у віртуальні середовища*. Невірними прикладами слід вважати *прилади для занурення у віртуальну реальність* (є відхиленням від оригінального терміну, оскільки у французькому тексті немає слова *прилади*), *віртуальні світи з ефектом присутності* (слово

світи не відповідає науковому стилю в даному уривку), *технології повного або часткового занурення* (*часткове або повне* є невиправданим прийомом декомпресії, уточненням, якого немає в оригіналі), *віртуальні занурювальні середовища* (не відповідає нормам української мови).

Вислів *les dispositifs de santé portables* було вірно відтворено у всіх текстах перекладів: *портативні медичні пристрої, переносні медичні пристрої, портативні пристрої для моніторингу здоров'я, пристрої з відстеження стану здоров'я, мобільні пристрої для моніторингу здоров'я, портативні медичні гаджети*.

Окрім термінів текст містить кілька елементів художнього стилю: *la génération humaine débute, qui façonnent leur époque, grandir au rythme de l'émergence de l'Internet,* d*ans un monde dominé par, voir son enfance imprégnée par l'essor de l'intelligence artificielle, les frontières presque imperceptibles, génération incarne une ère où....*

Вирази *qui façonnent leur époque, dans un monde dominé par,* l*es frontières presque imperceptibles, génération incarne une ère où...* не викликають значних труднощів, оскільки мають прямі відповідники в українській мові. Так само як французьке дієслово «façonner», українське – «формувати» має значення «створювати щось, надаючи якоїсь структури, організації, форми», , не лише в прямому , а й в переносному значенні, наприклад: *... подіями та технологічними інноваціями, які формують їхню епоху*. Дієприкметник *dominé par* має відповідники : *де домінують, панують, переважають*. Прикметник *imperceptibles* перекладається як *непомітні, невідчутні, невидимі, стерті*. Дієслово *incarner* передається українськими дієсловами *символізувати, уособлювати, втілювати*.

Більшої уваги потребує переклад текстової одиниці *la génération humaine débute*. У запропонованому уривку при перекладі дієслова «débuter» у поєднанні з іменником *la génération* варто уникати прямого відповідника *дебютувати*, оскільки в нашій мові воно вживається в мистецький сфері і має значення «виступати вперше на сцені» або більш широко в професійній сфері - «виступати публічно вперше», «починати діяльність у якій-небудь галузі» [8]. У французькій мові семантичне коло цього дієслова є ширшим і може позначати будь-який початок будь-чого [9]. Саме в цьому сенсі слід його розглядати при пошуку еквівалента в українській мові. До того ж, відповідно до узусу української мови, покоління не може *брати початок, офіційно виникати, приходити* та *офіційно розпочинатися*. Коректними варіантами можемо вважати *офіційно починається ера нового покоління, 2025 рік знаменує початок нового покоління, на світ з'явиться нове покоління, почало народжуватися нове покоління*.

У вислові *grandir au rythme de l'émergence de l'Internet* неможливо зберегти французьку метафору, пов'язану з музичним терміном «ритм», яка в даному уривку свідчить про одночасність, паралельність виникнення та розвитку двох явищ. А отже, учасники олімпіади не помилилися, підібравши наступні еквіваленти: зростати *разом з появою інтернету*, *в період становлення інтернету*, *в час виникнення інтернету*, *в час зародження інтернету*, *з приходом інтернету*, *в епоху зародження інтернету*, *в період появи інтернету*.

Нелегким для перекладу є також вираз *voir son enfance imprégnée par l'essor de l'intelligence artificielle* через його граматичну структуру та термін *imprégnée* (просякнутий, пронизаний, просочений), дослівний переклад якого буде помилковим для відтворення змісту повідомлення через порушення узусу української мови. Отже, неприпустимими є варіанти, в основі яких лежить машинний переклад без необхідних трансформацій, а саме: покоління *бачило своє дитинство, простягнуте розвитком ШІ*, *переживало дитинство, просякнуте розвитком ШІ*, *пережило дитинство насичене розвитком ШІ*, *побачило своє дитинство, пронизане розвитком ШІ*, *підростали у світі просякнутому ШІ*, *спостерігли бум ШІ*. Пропозиція перекладу *зростало в світі де штучний інтелект і розумні пристрої стали частиною повсякденного життя* містить смислові елементи, які повністю відсутні в оригіналі, і додавання яких є невиправданим для цього тексту. Прийнятними є наступні переклади: *чиє дитинство пройшло під впливом розвитку ШІ*, *формувалося під впливом розвитку ШІ* та особливо *зростало в умовах швидкого розвитку ШІ*, *позначене розквітом технологій ШІ*», *дорослішало в еру стрімкого розвитку ШІ*, *провело дитинство в епоху швидкого розвитку ШІ*, оскільки останні точніше передають значення слова *l'essor* (розквіт, піднесення, сплеск, бум).

Слід також зазначити, що на додачу до пошуків відповідників та еквівалентів перекладачу доведеться відповісти собі на питання, чи буде виправданим використання інтернаціоналізмів на кшталт *домінувати*, *генерація*, *імерсивний*, *футуристичний*, *інтегрований у життя*, чи варто все ж таки спробувати віднайти відповідні поняття у нашій мові, наблизивши текст до українського читача.

Суспільно-політичний текст

У сучасному освітньому та інформаційному просторі особливої актуальності набуває підготовка перекладача до роботи з публіцистичними та медійними текстами, які поєднують інформаційну, аналітичну та ідеологічну функції. У різних парах мов ці питання досліджували Н.Космацька, Г.Адамова та ін.

У рубриці «Суспільно-політичний текст» було запропоновано фрагмент публікації «*Dans les médias d'extrême droite, une croisade anti-*

écolo» від 28.09.2024 французького незалежного медіа *https://reporterre.net*, що спеціалізується на екологічній тематиці [10].

Dans les médias d'extrême droite, une croisade anti-écolo

Nier le changement climatique, attaquer les militants, développer une « écologie de droite » : dans les médias d'extrême droite, cette triple mission dessine les contours de leur projet raciste, défendu comme « civilisationnel ».

L'Arcom a infligé pour la première fois une amende à une chaîne de télévision — CNews — pour des propos climatosceptiques tenus à l'antenne le 10 juillet dernier. Il en a coûté 20 000 euros au média de Vincent Bolloré d'avoir laissé l'un de ses invités affirmer que *« le réchauffement climatique anthropique est un mensonge et une escroquerie »*, sans apporter de contradiction.

L'économiste Philippe Herlin, soutien du candidat Éric Zemmour à l'élection présidentielle de 2022, avait persisté, dans l'émission « Punchline Été » du 8 août 2023, en qualifiant le réchauffement d'origine humaine de *« complot qui justifie l'intervention de l'État dans nos vies »*.

Sur la chaîne du milliardaire Vincent Bolloré, comme dans les autres médias d'extrême droite, ce type de propos climatosceptiques ou climatodénialistes — qui remettent en cause l'origine anthropique du changement climatique, en relativisent l'urgence et l'ampleur, voire en nient l'existence — trouvent un écho complaisant. Et ce déni s'accompagne désormais d'un discours virulent à l'encontre des écologistes, au profit de la promotion d'une écologie aux relents identitaires.

Цей текст є прикладом публіцистичного дискурсу з відповідним для Олімпіади рівнем складності, де поєднуються термінологічна точність, полемічна експресивність, алюзивність і контекстуальна насиченість. У цьому матеріалі відображені певні елементи політичної ситуації у Франції, зокрема, аналізується ставлення ультраправих французьких медіа до екологічної проблематики та роль цих медіа у формуванні громадської думки. Стаття має аналітичний і полемічний характер, що потребує від перекладача глибокого контекстуального аналізу, перевірки можливих варіантів інтерпретації для збереження авторської позиції.

Однією з основних лексико-семантичних характеристик цього тексту є те, що деякі слова та вирази, попри їхню оманливу стислість та простоту, несуть у собі певне соціокультурне та ситуативне навантаження і підтекст, що мають бути відтворені при перекладі для спрощення сприйняття широким загалом україномовних читачів, які можуть бути не в курсі політичних подій французького соціуму. Тож перед виконанням перекладу після попереднього ознайомлення з оригіналом перекладачеві необхідно було би розширити фонові знання щодо французького політичного контексту та висвітлених у статті фактів, характеру взаємодії між усіма

зазначеними організаціями, установами та персоналіями (телеканал CNews, Філіпп Ерлен, Венсен Боллоре та ін.); підібрати влучні термінологічні відповідники, які би зберегли експресивність тексту, не пом'якшуючи авторської критики щодо ультраправих медіа, з урахуванням ідеологічного контексту слів.

Проаналізувавши переклади, які надійшли до журі, ми виділили елементи вихідного тексту, які викликали найбільше труднощів. Зокрема, це були власні назви установ, організацій та імена людей. Іншу проблему становили одиниці перекладу, які несли в собі додаткове семантичне наповнення у вигляді алюзії, підтексту та емоційно-оцінної конотації.

На фактологічному рівні семантичного наповнення тексту, у цій статті поєднуються наукова термінологія (*réchauffement climatique anthropique – антропогенне глобальне потепління*) та лексико-семантичне поле відображення ультраправої риторики та концепцій, де можна виділити кілька семантичних груп, від коректного відтворення яких залежить власне передача смислу статті.

Перша семантична підгрупа лексичних одиниць позначає ідеологічне протистояння та боротьбу і має формувати уявлення, що вона нібито ведеться за «справжню» цивілізацію проти «зовнішніх загроз»: *croisade* (хрестовий похід) – метафорично передає ідею активної боротьби, фанатичного наступу, *mission* – стратегічну ідеологічну ціль, *projet raciste* – акцент на етнічному аспекті політики, *défendu comme « civilisationnel »* – використання концепції цивілізаційного протистояння.

У рамках функціонального підходу до перекладу необхідно зберігати функцію оригіналу, тобто у випадку полемічного, критичного публіцистичного тексту — передавати його експресивність і риторичну силу без пом'якшення. Так, наприклад, словами *projet raciste* автор статті відкрито демонструє свою оцінку. Слово *raciste* тут має яскраво негативне конотативне навантаження. Тож, на нашу думку, більш адекватним буде дотримання різкої прямої тональності *расистський проєкт,* аніж, наприклад, *проєкт із расистським підтекстом*, що є пом'якшенням. Спроби нейтралізації риторики автора є проявом евфемізації й порушенням принципів етичного перекладу, оскільки спотворює авторське послання, знижує комунікативну ефективність і втрачає прагматичну силу.

Також у нашому вихідному тексті слово *civilisationnel* має специфічне ідеологічне навантаження. У сучасному публіцистичному дискурсі Франції, особливо крайніх правих медіа, це слово набуло ідеологічного значення, яке посилається на боротьбу культур, а його підтекст – це протиставлення «нашої цивілізації» і «зовнішніх загроз». Воно використовується в риториці захисту європейської цивілізації, зіткнення світоглядів, збереження традиційної культури, часто у зв'язку з антиіміграційними ідеями [11].

Тож буквальний переклад як *цивілізаційний* не передасть усієї палітри смислів, оскільки в українській мові це слово має здебільшого нейтральний відтінок. І це може бути причиною неповного розуміння ситуації україномовним читачем без додаткового уточнення у тексті чи зносках. Тож переклад має враховувати не тільки буквальне значення, а й підтекст цього терміна. Окрім дослівного відповідника *цивілізаційний*, деякі учасники запропонували також смисловий розвиток поняття: *що позиціонується як захист європейської культури* (цей варіант розкриває підтекст та відображає ідеологічне забарвлення), *що подається як частина цивілізаційної боротьби* (відображає політичний ідеологічний контекст, передає конфронтаційний характер вислову, характерний для праворадикального дискурсу, хоча може виглядати як інтерпретація, оскільки містить слово *боротьба*, яке відсутнє в оригіналі). Вважаємо, що можна запропонувати також варіанти: *що позиціонується як захист європейської культури* (для пояснення підтексту), *що подається як частина цивілізаційної боротьби* (передано конфронтаційний зміст).

Нижче наведено деякі надані учасниками варіанти перекладу:

….cette triple mission dessine les contours de leur projet raciste, défendu comme « civilisationnel ».

1. ця стратегія окреслює собою контури їхнього расистського проєкту, який самі вони подають як «цивілізаційний»

2. ця потрійна місія окреслює межі їхнього расистського проєкту, який подається як «цивілізаційний»

3. ця потрійна місія окреслює їхній расистський проєкт, який подається як «цивілізаційний»

4. ця потрійна місія окреслює контури їхнього расистського проекту, що позиціонується як «цивілізаційний»

5. ця тріада складає їхній расистський проєкт, який подається як «цивілізаційний»

Друга семантична підгрупа лексичних одиниць вихідного тексту передає кліматичний скептицизм та заперечення науки представниками ультраправого руху: *nier* – відкритий супротив науковому консенсусу, *climatosceptiques* – термін, що вказує на ідеологічно мотивоване скептичне ставлення до змін клімату, *climatodénialistes* – радикальніша форма заперечення, *mensonge* et *escroquerie* – ставлення до наукових даних щодо змін клімату як до шахрайства, *complot* – конспірологічний підхід до кліматичної політики. Ця семантична група відображає позицію, що кліматичні зміни – це політична вигадка, маніпуляція або змова еліт. Найбільш ефективними способами є описові варіанти або лексико-граматичні трансформації, що дозволяють відтворити зміст без спотворення

форми. При відтворенні цих термінів студенти вдавалися до різних прийомів: від майже дослівного відтворення *(кліматоскептики, кліматичні скептики, скептики щодо клімату)* до лексико-граматичної трансформації, пояснювального перекладу, адаптації (*скептичні висловлювання щодо клімату, кліматично скептичні коментарі, скептичні або заперечні щодо клімату погляди, кліматоскептичні думки, прихильники кліматичного скептицизму)*. На жаль, найпростіший спосіб калькування французького *climatosceptiques* тут не можливий, оскільки слово *кліматоскептики* в українській мові не є нормативним. Тож, на нашу думку, варто було би цей термін передати описово, наприклад: *прихильники кліматичного скептицизму* або *скептики щодо змін клімату*, тощо, як то зустрічається у публіцистиці та наукових текстах.

Так само, вочевидь, в учасників виникли складнощі і з терміном *propos climatodénialistes,* з огляду на дібрані ними варіанти:

- *кліматозаперечники / кліматозаперечувальники* – калька, що є морфологічно неприродною для української,
- *заперечувачі клімату* – морфологічно і логічно некоректне, бо в буквальному сенсі означає, що люди заперечують сам факт існування клімату, що є порушенням логічних зв'язків,
- *заперечники/заперечувачі кліматичних змін* – морфологічно некоректні,
- *заперечні щодо клімату погляди / кліматоскептичні чи кліматозаперечні заяви, висловлювання*
- *скептичні й заперечувальні заяви, що ставлять під сумнів антропогенне походження змін клімату,*
- *ті, які потурають таким тезам кліматичного скептицизму чи заперечення,*
- *ті, які заперечують існування змін клімату,*
- *скептичні та заперечувальні заяви, що піддають сумніву вплив людської діяльності як основної причини глобальної зміни клімату,*
- *кліматичні скептики й ті, хто взагалі відкидають факт існування кліматичних змін, що мають антропологічне походження.*

Більш коректним нам вбачається при відтворенні цього терміну говорити про *заперечення змін клімату*, тобто про *тих, хто заперечує зміни клімату* та *про радикальних противників теорії змін клімату*.

Цікавими виявилися варіанти з комплексною лексико-граматичною трансформацією, яка дозволила оминути калькування цих термінів при повному збереженні змісту речення:

1) Такі висловлювання, які ставлять під сумнів антропогенне походження зміни клімату, … й навіть заперечують її існування…

2) Риторика кліматичного скептицизму чи ревізіонізму ставить під сумнів відповідальність людства за екологічну кризу, применшує нагальність і масштаби цієї проблеми або навіть заперечує її існування.

Третя лексико-семантична підгрупа лексичних одиниць вихідного тексту покликана висвітлити ворогування представників ультраправих з екологічним рухом, тож використовуються стилістично марковані слова, щоб передати використання ультраправими представниками насильницької риторики, ворожість до екоактивістів: *attaquer les militants, discours virulent, au profit de la promotion d'une écologie aux relents identitaires* – підміна понять, просування націоналістичного підходу до екології.

Більшість учасників олімпіади коректно відтворили цю третю групу, вона загалом не становила проблеми. Наприклад, вислів *croisade anti-écolo* (*хрестовий похід проти екоактивістів)* має в тексті яскраво виражене історико-релігійне забарвлення та створює асоціації з хрестовими походами. В українських варіантах студенти використали такі відповідники: *хрестовий похід* – дослівний переклад зі збереженням образу, оціночної конотації, алюзії, *кампанія* – тут відбулося зменшення емоційного забарвлення, *наступ* – смисловий переклад із нівелюванням образу фанатичної, ідеологічної боротьби. Вважаємо за доречне все-таки зберегти образ хрестового походу, оскільки через нього автор передає свою оцінку подій та ставлення ультраправих до екологістів на той час.

Словосполучення *discours virulent à l'encontre des écologistes* перекладалося як: *агресивна риторика проти екологів / жорстка критика екологістів.*

При аналізі перекладу учасниками наукової термінології статті виявлено також кілька варіантів відтворення французького слова *écologistes*, яке означає *прихильників екологічного руху, активістів, які виступають за збереження довкілля*. Варіанти перекладу учасників наступні: *екологи / екозахисники / екоактивісти / екологічні активісти захисники довкілля*. На нашу думку, відповідник екологи – не дуже коректний варіант, адже еколог – це науковець, який вивчає екологію, а не активіст. А от влучними вважаємо наступні відповідники, запропоновані учасниками: *екологісти, екологічні активісти, екозахисники, захисники довкілля, екоактивісти*.

Заголовок статті вимагав особливої уваги під час перекладу: «*Dans les médias d'extrême droite, une croisade anti-écolo*». Серед запропонованих учасниками варіантів перекладу заголовку були такі варіанти:

1. «*У праворадикальних медіа – хрестовий похід проти екологів*»
2. «*Крайні праві ЗМІ розпочали хрестовий похід проти екології*»
3. «*В ультраправих медіа — антиекологічний хрестовий похід*»

4. «Антиекологічний хрестовий похід в ультраправих медіа»

5. «Ультраправі ЗМІ – майданчик для антиекологічної кампанії»

6. «Як було висвітлено антиекологічний хрестовий похід в ультраправих медіа»

7. «В ультраправих медіа — хрестовий похід проти екології»

8. «Кампанія антиекологізму в ультраправих ЗМІ»

Не меншої уваги учасників потребували і власні назви установ та організацій та їхня прагматична адаптація.

Так, у вихідному тексті наявні назви установ, організацій, телевізійного каналу, передачі та імена людей: *l'Arcom (Autorité de régulation de la communication audiovisuelle et numérique), une chaîne de télévision CNews, l'émission «Punchline Été», Philippe Herlin, Vincent Bolloré*. Думки учасників розділилися, були запропоновані різні варіанти з більшою чи меншою мірою адаптації при відтворенні власних назв.

Розглянемо спочатку відтворення учасниками олімпіади назв офіційної установи, телеканалу та передачі.

В українському медіапросторі поширеною та прийнятною практикою є транслітерація або запозичення назв іноземних програм та телеканалів в оригінальному написанні, оскільки збереження оригінальної назви дозволяє забезпечити читачам упізнаваність та легкість пошуку першоджерела. Так, наприклад, стиль-гайд Netflix щодо українських субтитрів містить рекомендації щодо перекладу назв програм [12]. Згідно з цими рекомендаціями, слід використовувати вже затверджені українські назви, якщо такі існують. Створення власних перекладів з нуля не рекомендується; перевага надається офіційним, верифікованим варіантам. У випадку, якщо назва програми, книги або фільму передається кирилицею, її необхідно брати в кутові лапки (« »). Якщо ж оригінальна назва іноземною мовою залишається без змін, лапки не потрібні. Відсутність затвердженого українського перекладу для *«Punchline Été»* зумовлює необхідність використання загальних правил відтворення власних назв у перекладі.

Згідно з Законом України «Про медіа», використання української мови є пріоритетним у медійному просторі [13].

Спираючись на це, можемо припустити, що водночас із допустимим збереженням оригінальної назви іноземної програми, існує загальна перевага на користь україномовного варіанту — перекладу або практичної транскрипції. При цьому, з метою забезпечення упізнаваності та прямого посилання на першоджерело, коли назва згадується вперше у тексті, після перекладу назви в дужках наводимо оригінал. А далі використовуємо лише переклад обраним способом.

Варто зазначити, що відтворення власних назв та імен з однієї мови на іншу за допомогою практичної транскрипції ускладнюється відміннос-

тями у фонетичних системах різних мов, а також подекуди відсутністю усталених рекомендацій щодо відтворення звукової форми власних назв вихідної мови графічною системою мови перекладу.

За оцінками деяких редакторів [14], український правопис підходить до питання передачі іншомовної лексики досить узагальнено: регламентується написання літер *ґ* і *г*, вживання апострофа, подвоєних приголосних та інших елементів, проте переважно не для конкретних мов, а для загальної категорії «слів іншомовного походження». Такий підхід, попри свою уніфікованість, виявляється недостатньо ефективним у багатьох випадках, оскільки латинські літери, хоча й мають спільну графічну основу, можуть читатися по-різному в різних мовах або зовсім не вимовлятися. Це створює додаткові труднощі під час транслітерації та передачі оригінального звучання й орфографії іншомовних власних назв або термінів.

При переході з французької мови на українську досягнення ідеального відтворення імен є неможливим через існування звуків, які не мають прямих аналогів в українській мові. Фонеми, яких немає у мові перекладу, замінюють близькими до них за звучанням. Оскільки практична транскрипція будь-яких іншомовних слів українською мовою використовуватиме тільки 33 літери української абетки без жодних додаткових знаків.

У 2000 році було розроблено «Рекомендації щодо транслітерування літерами української абетки власних назв, поданих англійською, французькою, німецькою та італійською мовами» [15]. У розробці рекомендацій для пари мов французька-українська брали участь наші шановні колеги доц. В. Воєводська та доц. А. Новікова. Відповідно до цих рекомендацій, щоб «транслітерувати чужомовне ім'я чи назву літерами української абетки з урахуванням їхнього звучання, треба записати транскрипцію вихідного тексту, а потім за встановленими правилами передати транскрипційні знаки літерами української абетки. Ці правила встановлюють однозначну відповідність між транскрипційними знаками певної мови і літерами української абетки» .

Тож слідуючи цим рекомендаціям, потрібно спочатку записати транскрипцію *«Punchline Été»*. Як бачимо, до складу назви входить запозичення з англійської мови *punchline*. Відомо, що при запозиченнях мова, буває, своєрідно опрацьовує оригінальне звучання запозиченого слова, видозмінюючи його. Тож найвірніше перевіряти звучання запозичених слів за лексикографічними джерелами, якщо це запозичення не свіже та встигло вже зафіксуватися у словниках чи інших джерелах, менш офіційних. У французькій мові *punchline* має фонетичну транскрипцію /pœnʃ.lajn/. Тож, «*Punchline Été*» /pœnʃ.lajn e.te/ транскрибується українською мовою як «*Пеншлайн Ете*».

Проте, кілька учасників олімпіади, застосовуючи принцип практичної транскрипції при перекладі цієї назви, припустили, імовірно, на те, що англіцизм *punchline* зберіг свою оригінальне англомовне звучання у французькій мові: програма «Панчлайн Ете», «ПанчЛайн ете». І при цьому, до речі, не додавши у дужках оригінальне написання назви латиницею. У варіанті «ПанчЛайн ете» також не дотримано у перекладі відповідність у написанні слів з великої / маленької літери.

Кілька учасників застосували принцип практичної транскрипції і до назви каналу: телеканал Сеньюз / «Сеньюз».

А от більшість учасників, з огляду на приналежність тексту до медійного жанру, відтворили назву телеканалу та передачі в оригінальному написанні латиницею: телевізійний канал CNews, програма «Punchline Été», що зі стилістичної точки зору є цілком прийнятним, лаконічним для зорового сприйняття і прямо відповідає структурі оригінальної назви.

Наступна власна назва установи (l'Arcom) потребувала від учасників продемонструвати своє вміння не тільки відтворювати саму назву, але і здійснювати прагматичну адаптацію у перекладі. У роботах були представлені такі варіанти:

1) L'Arcom «Арком»,

2) Медіарегулятор Arcom,

3) Французький медіарегулятор Arcom,

4) Французький державний медіарегулятор Arcom,

5) Французьке незалежне адміністративне агентство «L'Arcom»,

6) Управління з регулювання аудіовізуальних т а цифрових комунікацій,

7) Управління з регулювання аудіовізуальних та цифрових комунікацій (фр. Arcom),

8) Французьке управління з регулювання аудіовізуальних та цифрових комунікацій (фр. Autorité de régulation de la communication audiovisuelle et numérique ; ARCOM),

9) L'Arcom (Управління з регулювання аудіовізуальних та цифрових комунікацій у Франції).

На нашу думку, найповніше відтворена і форма, і суть поняття у варіантах 7-9.

Перейдемо тепер до розгляду відтворення учасниками антропонімів, що, після вище наведених прикладів, видається вже не таким складним завданням.

Відповідно до положення статті 294 Цивільного кодексу України [16] – «Право на ім'я», «Фізична особа має право на транскрибований запис її прізвища та імені відповідно до своєї національної традиції.» Отже, імена та прізвища потрібно транскрибувати, а не транслітерувати.

При відтворенні імені ***Vincent Bolloré*** переважна більшість учасників відтворили як ***Вінсент*** *Боллоре*, і лише кілька учасників запропонували власне коректний варіант: ***Венсан*** *Боллоре*. У французькій мові **Vincent** вимовляється як [vɛ̃sɑ̃], тому правильне відтворення українською мовою – **Венсан** (як у *Венсан Кассель*). Варіант ***Вінсент***, запропонований деякими учасниками, імовірно, є калькою з англійської мови, оскільки в англійській *Vincent* читається як [ˈvɪnsənt], тоді як у французькій вимові Vincent не має звуку [t] наприкінці. **Bolloré** вимовляється як [bɔlɔʁe], тому варіант **Боллоре** в усіх був правильний [17].

Ім'я ***Philippe Herlin*** було відтворене учасниками як Філі**пп** Ерлен, Філі**п** Ерлен та Філі**пп Херлін.** У французькій мові ім'я ***Philippe*** вимовляється як /fiˈlip/. Варіант ***Філіп*** досить точно передає цю вимову і відповідає принципу практичної транскрипції у перекладі. Водночас, чинний Український правопис (п.3 § 128) зазначає, що подвоєння букв на позначення приголосних *переважно* зберігаємо у власних назвах. Тобто варіант ***Філіпп*** /fɪˈlɪpp/ також є прийнятним з фонетичної точки зору, оскільки подвоєння приголосного не змінює суттєво звучання, і, крім того, відповідає рекомендаціям українського правопису. [18, С. 158.]

У французькій мові ***Herlin*** вимовлятиметься як /ɛʁˈlɛ̃/. Початкова Н є німою, тобто не матиме жодного звукового відповідника у перекладі. Закінчення *-in* утворює собою носовий голосний звук /ɛ̃/, що відтворюється як *-ен*. Тож коректними способами відтворення будуть варіанти Філі**пп** Ерлен, Філі**п** Ерлен, варіант **Херлін** не є прийнятним, оскільки таке написання відповідає англомовному способу прочитання прізвища цього французького економіста.

Що ж до інших аспектів редагування та форматування перекладених текстів, які не впливали безпосередньо на оцінювання, але все ж були відзначені членами комісії як додаткові ознаки професійної вправності та фахової компетентності, формування яких потребує більшої уваги в процесі підготовки майбутніх перекладачів, то серед них — некоректне оформлення чисел (наприклад, 20 000 euros). Більшість учасників записували "20 000 євро" або "20 тис. євро" без використання нерозривного пробілу. Водночас в українській мові, як і у французькій, під час запису великих чисел (починаючи з п'ятизначних) між класами цифр прийнято ставити саме нерозривний пробіл (Ctrl+Shift+пробіл або Alt+0160). Це відповідає типографським стандартам, забезпечує правильне візуальне подання чисел у тексті та запобігає їх розриву на різні рядки [19, С. 137].

Варто також відзначити, що деякі учасники вважали за доцільне зберегти в перекладі інтернет-покликання, наявні у фрагменті оригінального тексту. Така увага до найдрібніших елементів і складових вихідного

матеріалу якнайкраще засвідчує підхід цих учасників до завдання як до цілісного, комплексного тексту з усіма його змістовими вимірами та внутрішніми взаємозв'язками.

Висновки. Аналіз результатів І етапу Всеукраїнської студентської олімпіади з перекладу з французької мови 2025 року у ННІФ засвідчив загалом належний рівень підготовки більшості учасників до виконання фахових завдань). Попри складність текстів багато учасників продемонстрували не лише базовий рівень перекладацьких компетенцій, але і достатньо високий рівень лінгвістичної підготовки та здатність до творчого аналізу, стилістичної інтерпретації й прагматичної адаптації тексту. Окремі роботи свідчать про успішне засвоєння сучасних теоретичних підходів, вміння інтерпретувати й адаптувати тексти з урахуванням усіх релевантних чинників. Це дозволяє розглядати такі конкурси як ефективний інструмент моніторингу освітнього процесу, а також формувати стратегічні орієнтири для його вдосконалення.

Проведене дослідження виявило також і низку типових труднощів, що повторюються у всіх трьох рубриках. Загалом аналіз перекладацьких рішень в роботах свідчить про потребу в поглибленні інтерпретативної роботи з текстом, особливо щодо стилістичних, образних, ідеологічних та культурно специфічних елементів.

Використання машинного перекладу стало суттєвим фактором, який вплинув на результати, оскільки, попри усі відомі переваги, таке використання часто не було підкріплене належним редагуванням і адаптацією. МП виявився особливо неефективним у художньому дискурсі, де образність, ритм і підтекст вимагають глибокого перекладацького осмислення. Як наслідок, у низці робіт спостерігається викривлення смислу, втрати алюзивності та авторської інтенції. У більшості випадків тексти перекладів потребували суттєвого постредагування. Це свідчить про потребу в посиленні відпрацювання навичок критичного оцінювання та постредагування результатів машинного перекладу у студентів.

У художній рубриці найуспішніші переклади демонструють чутливість до художнього стилю та вміння адаптувати метафори, ритм, підтекст і культурні маркери у відповідності до норм цільової мови. Водночас, простежується складність у відтворенні стилістичного багатства, цілісності, деяких елементів образності та підтексту. У деяких випадках спостерігається тенденція до формального відтворення тексту з використанням машинного перекладу без належного редагування та інтерпретації, що призводить до смислового викривлення та втрат.

У науково-популярному перекладі найбільші труднощі викликали терміни, які не мають усталених відповідників у цільовій мові, що

вимагають від перекладачів творчого підходу до адаптації та пояснення. Учасники, які впоралися з цим завданням, демонстрували здатність критично працювати з неологізмами, уникати калькування та враховувати цільову аудиторію.

У суспільно-політичному перекладі кращі роботи вирізнялися точним відображенням авторської позиції, збереженням полемічної тональності та адекватним відтворенням ідеологічно маркованих одиниць. Успішні переклади свідчать про здатність студентів працювати в межах критичного перекладознавчого підходу, уникати евфемізацій і не нейтралізувати зміст оригіналу, що цілком відповідає сучасним академічним засадам.

Типовими були труднощі з відтворенням ідеологічно маркованої лексики, конотацій та алюзій. Спостерігалося недооцінювання ідеологічного забарвлення лексики та прагматичних компонентів тексту. Частина учасників обирала стратегії евфемізації або нейтралізації авторського стилю, що суперечить сучасним засадам публіцистичного перекладу, який орієнтується на збереження полемічності, позиційності та культурного контексту.

На основі цього дослідження пропонуємо деякі методичні рекомендації, які можуть бути використані у навчальному процесі підготовки перекладачів та учасників наступних конкурсів та змагань: 1) посилити роботу з інтерпретаційного аналізу вихідного тексту з урахуванням жанру, стилю, культурних маркерів і підтексту до початку здійснення власне перекладу, тобто приділяти більше уваги саме до передперекладацької фази роботи; 2) розвивати вміння розпізнавати та передавати алюзії, конотації, ідеологічно марковану лексику, особливо в публіцистичних текстах; 3) усвідомлювати переваги та недоліки машинного перекладу, формувати навички подальшої глибокої редакторської обробки та перевірки відповідності перекладу у контексті функціонально-комунікативної парадигми перекладу; 4) формувати навички етичного та відповідального перекладу: студенти мають розуміти, як переклад впливає на сприйняття тексту цільовою аудиторією та бути здатними відтворювати авторську позицію, особливо у полемічному дискурсі; 5) тренувати прагматичну адаптацію та транслітерацію власних назв за сучасними нормами.

Література:

1. Чернієнко Г.В. Практикум з редагування перекладу. Методичні рекомендації. Київ: ВПЦ Київський університет, 2023.
2. Tristan F. Naissance d'un spectre. P.: Éditions du Seuil, 1986. 370 p.
3. Vermeer Hans J. A Skopos Theory of Translation. Textcontext, 1996
4. Ladmiral Jeau-René. Traduire : théorèmes pour la traduction, Paris, Gallimard, 1994

5. *Une nouvelle génération humaine débute officiellement en 2025, la Génération Bêta*. URL:https://sciencepost.fr/une-nouvelle-generation-humaine-debute-officiellement-en-2025-la-generation-beta/ (дата звернення: 30.04.2025)

6. Objet Connecté. Orange IoT Journey. URL: https://iotjourney.orange.com/fr-FR/explorer/les-solutions-iot/objet-connecte (дата звернення: 29.03.2025)

7. Інтернет речей. Проект Словотвір. URL: https://slovotvir.org.ua/words/internet-rechei (дата звернення: 29.03.2025)

8. Словник української мови в 11 томах. URL: https://slovnyk.ua (дата звернення: 29.03.2025)

9. Dictionnaire de français LAROUSSE URL: https://www.larousse.fr (дата звернення: 29.03.2025)

10. *Dans les médias d'extrême droite, une croisade anti-écolo.* URL: https://reporterre.net/Dans-les-medias-d-extreme-droite-une-croisade-anti-ecolo (дата звернення: 24.03.2025)

11. *Земмур Ерік, нове обличчя французьких ультраправих: медіа-спонсоровані, неоліберальні та реакційні.* Політком. URL: https://politcom.org.ua/erik-zemmur-nove-oblychchya-franczuzkyh-ultrapravyh-media-sponsorovani-neoliberalni-ta-reakczijni (дата звернення: 24.03.2025).

12. Netflix Timed Text Style Guide: Ukrainian. URL: https://partnerhelp.netflixstudios.com/hc/en-us/articles/115002229068-Ukrainian-Timed-Text-Style-Guide

13.Про медіа. Закон України №2849-IX від 13.12.2022. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2849-20#Text

14. *Як передавати іншомовні імена та прізвища.* Довгий Пес. URL: https://longdog.media/2020/11/15/stukalo/ (дата звернення: 31.03.2025).

15. Воєводська В., Войцехович А., Котіков Ю., Куземська Н., Моргунюк В.,. Новікова А., Пшенична Л., Шрамко Л. та ін. Рекомендації щодо транслітерування літерами української абетки власних назв, поданих англійською, французькою, німецькою та італійською мовами. Офіційний веб-портал Державної служби інтелектуальної власності України. URL: https://web.archive.org/web/20160307020619/http://sips.gov.ua/ua/transliteruvannja.html (дата звернення: 31.03.2025)

16. Цивільний кодекс України від 16.01.2003 №435-IV. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/435-15#Text (дата звернення: 31.03.2025).

17. Галаздра С.І. Теоретико-лінгвістичні особливості перекладу французьких антропонімів українською мовою // Актуальні питання гуманітарних наук. Міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, Дрогобич, Видавничий дім «Гельветика», 2020, випуск 27, том 1, стр. 81-86.

18. Український правопис. НАН України, Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні. Українська національна комісія з питань правопису. Київ, 2019. 282 с.

19. Крайнікова Т.С. Коректура: підручник. 2-ге вид. Київ: Київський університет, 2009. 223 с.

References

1. Cherniienko, H.V. (2023). *Praktykum z redahuvannia perekladu. Metodychni rekomendatsii* [Practice of Translation Editing. Methodological Guidelines]. Kyiv: VPC Kyivskyi universytet [in Ukrainian].

2. Tristan, F. (1986). *Naissance d'un spectre*. P.: Éditions du Seuil.

3. Vermeer, H.J. (1996). *A Skopos Theory of Translation*. Textcontext.

4. Ladmiral, J.-R. (1994). *Traduire : théorèmes pour la traduction*. Paris: Gallimard.

5. Une nouvelle génération humaine débute officiellement en 2025, la Génération Bêta. (n.d.). *sciencepost.fr*. Retrieved April 30, 2025, from https://sciencepost.fr/une-nouvelle-generation-humaine-debute-officiellement-en-2025-la-generation-beta/

6. Objet Connecté. (n.d.). *Orange IoT Journey*. Retrieved March 29, 2025, from https://iotjourney.orange.com/fr-FR/explorer/les-solutions-iot/objet-connecte

7. Internet rechei [Internet of Things]. (n.d.). *Proiekt Slovotvir* [Slovotvir Project]. Retrieved March 29, 2025, from https://slovotvir.org.ua/words/internet-rechei [in Ukrainian].

8. Slovnyk ukrainskoi movy v 11 tomakh [Dictionary of the Ukrainian Language in 11 volumes]. (n.d.). *slovnyk.ua*. Retrieved March 29, 2025, from https://slovnyk.ua [in Ukrainian].

9. Dictionnaire de français LAROUSSE. (n.d.). *larousse.fr*. Retrieved March 29, 2025, from https://www.larousse.fr

10. Dans les médias d'extrême droite, une croisade anti-écolo. (n.d.). *reporterre.net*. Retrieved March 24, 2025, from https://reporterre.net/Dans-les-medias-d-extreme-droite-une-croisade-anti-ecolo

11. Zemmur Erik, nove oblychchia frantsuzkykh ultrapravykh: media-sponsorovani, neoliberalni ta reaktsiini [Éric Zemmour, the New Face of the French Far-Right: Media-Sponsored, Neoliberal and Reactionary]. (n.d.). *Politcom*. Retrieved March 24, 2025, from https://politcom.org.ua/erik-zemmur-nove-oblychchya-franczuzkyh-ultrapravyh-media-sponsorovani-neoliberalni-ta-reakczijni [in Ukrainian].

12. Netflix Timed Text Style Guide: Ukrainian. (n.d.). *Netflix Partner Help*. Retrieved April 30, 2025, from https://partnerhelp.netflixstudios.com/hc/en-us/articles/115002229068-Ukrainian-Timed-Text-Style-Guide

13. Pro media. Zakon Ukrainy №2849-IKh vid 13.12.2022 [On Media. Law of Ukraine No. 2849-IX of Dec 13, 2022]. (2022). *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved April 30, 2025, from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2849-20#Text [in Ukrainian].

14. Yak peredavaty inshomovni imena ta prizvyshcha [How to Render Foreign Names and Surnames]. (2020, November 15). *Dovhyi Pes* [Long Dog]. Retrieved March 31, 2025, from https://longdog.media/2020/11/15/stukalo/ [in Ukrainian].

15. Voievodska, V., Voitsekhovych, A., Kotikov, Yu., Kuzemska, N., Morhuniuk, V., Novikova, A., Pshenychna, L., Shramko, L. et al. (n.d.). *Rekomendatsii shchodo transliteruvannia literamy ukrainskoi abetky vlasnykh nazv, podanykh anhliiskoiu, frantsuzkoiu, nimetskoiu ta italiiskoiu movamy* [Recommendations on Transliteration of Proper Nouns from English, French, German, and Italian into the Ukrainian Alphabet]. *Ofitsiinyi veb-portal Derzhavnoi sluzhby intelektualnoi vlasnosti Ukrainy* [Official Web Portal of the State Intellectual Property Service of Ukraine]. Retrieved March 31, 2025, from https://web.archive.org/web/20160307020619/http://sips.gov.ua/ua/transliteruvannja.html [in Ukrainian].

16. Tsyvilnyi kodeks Ukrainy vid 16.01.2003 №435-IV [Civil Code of Ukraine of Jan 16, 2003 No. 435-IV]. (2003). *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved March 31, 2025, from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/435-15#Text [in Ukrainian].

17. Halazdra, S.I. (2020). Teoretyko-linhvistychni osoblyvosti perekladu frantsuzkykh antroponimiv ukrainskoiu movoyu [Theoretical and Linguistic Peculiarities of Translating French Anthroponyms into Ukrainian]. In *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. Mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka* [Current Issues of Humanities. Interuniversity Collection of Scientific Works by Young Scientists of Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University] (Is. 27, Vol. 1, pp. 81-86). Drohobych: Vydavnychyi dim "Helvetyka" [in Ukrainian].

18. Ukrainskyi pravopys [Ukrainian Spelling]. (2019). Kyiv: NAN Ukrainy, Instytut movoznavstva im. O. O. Potebni. Ukrainska natsionalna komisiia z pytan pravopysu [in Ukrainian].

19. Krainikova, T.S. (2009). *Korektura: pidruchnyk* [Proofreading: Textbook] (2nd ed.). Kyiv: Kyivskyi universytet [in Ukrainian].

УДК 37.091.3:811.111(63)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-864-873

Чорна Вікторія Леонідівна старший викладач кафедри європейських мов, Державний біотехнологічний університет, м. Харків, https//orcid.org/0000-0002-7288-9043

Логінова Олена Василівна старший викладач кафедри європейських мов, Державний біотехнологічний університет, м. Харків, https//orcid.org/0009-0000-1813-0995

МОДЕЛЮВАННЯ АВТЕНТИЧНОГО АНГЛОМОВНОГО СЕРЕДОВИЩА У НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ

Анотація. У статті здійснено теоретичне та практичне обгрунтування необхідності формування автентичного англомовного середовища у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі. У дослідженні англомовне середовище розглянуто як освітній або професійний простір, у межах якого студенти та фахівці здійснюють комунікативну діяльність англійською мовою в автентичних або максимально наближених до реальних умовах, що сприяє формуванню та вдосконаленню їхньої іншомовної компетентності. Досліджено концептуальні підходи до впровадження інтерактивних технологій, цифрових платформ і методів проєктного навчання для підвищення рівня іншомовної комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти. Визначено роль англомовного середовища як засобу адаптації до міжнародних стандартів аграрної освіти та ринку праці. Особливу увагу приділено інтеграції професійно орієнтованих матеріалів, які сприяють розвитку практичних навичок роботи з науковою та технічною документацією, а також моделюванню реальних комунікативних ситуацій у межах фахової діяльності. У статті розглянуто механізми застосування цифрових технологій, зокрема віртуальної реальності, онлайн-платформ та відеоконференцій, як ефективних інструментів занурення студентів у мовне середовище. Проаналізовано нормативно-правові засади іншомовної політики в Україні, що регламентують необхідність розширення можливостей професійного навчання іноземними мовами. Визначено практичні аспекти використання методів рольових ігор, проєктної діяльності та форматів дебатів для активізації освітнього процесу. Окреслено перспективи подальших

досліджень щодо вдосконалення підходів до моделювання англомовного освітнього простору у закладах вищої освіти аграрного спрямування.

Ключові слова: аграрна освіта, англомовне середовище, віртуальна реальність, іншомовна комунікативна компетентність, міжнародні стандарти, професійно орієнтовані матеріали.

Chorna Viktoriia Leonidivna Senior Teacher of the European Languages Department, State Biotechnological Universit, Kharkiv, https//orcid.org/0000-0002-7288-9043

Lohinova Olena Vasylivna Senior Teacher of the European Languages Department, State Biotechnological Universit, Kharkiv, https//orcid.org/0009-0000-1813-0995

MODELING AN AUTHENTIC ENGLISH-SPEAKING ENVIRONMENT IN THE TRAINING OF FUTURE AGRICULTURAL PROFESSIONALS

Abstract. The article provides a theoretical and practical substantiation of the need to form an authentic English-speaking environment in the process of professional training of future specialists in the agricultural sector. The study considers the English-speaking environment as an educational or professional space in which students and professionals carry out communicative activities in English in authentic or as close to real conditions as possible, which contributes to the formation and improvement of their foreign language competence. The conceptual approaches to the implementation of interactive technologies, digital platforms and project-based learning methods to improve the level of foreign language communicative competence of higher education students are investigated. The role of the English-speaking environment as a means of adapting to international standards of agricultural education and the labor market is determined. Particular attention is paid to the integration of professionally oriented materials that promote the development of practical skills in working with scientific and technical documentation, as well as modeling real-life communication situations within the framework of professional activities. The article discusses the mechanisms of using digital technologies, in particular virtual reality, online platforms and video conferencing, as effective tools for immersing students in the language environment. The author analyzes the regulatory framework of foreign language policy in Ukraine, which regulates the need to expand opportunities for professional training in foreign languages. The practical aspects of using role-playing games, project activities, and debate

formats to enhance the educational process are identified. Prospects for further research on improving approaches to modeling the English-language educational space in higher education institutions of agrarian orientation are outlined.

Key words: English, borrowing, informative function, nominative function, Ukrainian language.

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві володіння англійською мовою є не лише важливим інструментом міжкультурної комунікації, але й ключовою компетентністю фахівців аграрної галузі. Впровадження автентичного англомовного середовища у закладах вищої освіти сприяє адаптації студентів до міжнародних стандартів професійної діяльності, що визначає їхню конкурентоспроможність на ринку праці. Згідно з Законом України «Про освіту» [1], одним із стратегічних напрямів розвитку освіти є інтеграція в європейський освітній простір, що передбачає посилення вивчення іноземних мов та їхнє застосування у професійній діяльності.

Іншомовна політика України регулюється також Законом України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» [5], який, окрім забезпечення статусу української мови, акцентує увагу на важливості володіння іноземними мовами для професійного розвитку та міжнародного співробітництва. Аналізуючи Закон України «Про освіту» та Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної», можна зробити висновок, що державна освітня політика спрямована на підтримку багатомовності та інтеграцію української мови в систему вищої освіти. Водночас ці документи не містять конкретних механізмів щодо оптимізації освітнього процесу для нефілологічних спеціальностей. Враховуючи ці положення, впровадження англомовного середовища в закладах вищої освіти аграрного спрямування є важливим завданням, що сприяє міжнародній інтеграції фахівців та їхній професійній мобільності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні наукові розвідки підтверджують ефективність інтегрованого підходу, цифрових технологій та мотиваційних стратегій у навчанні іноземної мови студентами нефілологічних спеціальностей. Передусім значна увага приділяється інтегрованому навчанню мови та предмету. Дослідження Д. Ольшанського та ін. [3] підтверджує ефективність цього підходу у формуванні англомовної комунікативної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей, проте залишається відкритим питання адаптації методики до дистанційного навчання. Окрім цього, важливу роль відіграють цифрові технології у навчанні. О. Гаркуша [4] розглядає соціальні мережі як засіб

розвитку комунікативних навичок. О. Кравець та І. Свириденко [5] акцентують увагу на використанні технології проєктування навчального матеріалу в дистанційному форматі. М. Долженко та ін. [6] аналізують ефективність цифрових ресурсів у навчанні ділової англійської мови, однак не охоплюють їхній вплив на критичне мислення студентів.

Також варто зазначити, що суттєве значення має формування стратегічної та комунікативної компетентності. Так, І. Задорожна та Л. Зєня [7] підкреслюють роль навчально-стратегічної компетентності у професійному спілкуванні, тоді як Л. Черчата [8] наголошує на важливості професійного спрямування мовного навчання. Водночас П. Гаєва [9] аналізує методологічні особливості викладання англійської мови для нефілологів, однак недостатньо досліджує ефективність окремих методик. Ще одним важливим аспектом є мотивація студентів. Дослідження Л. Халявки [9] ідентифікує ключові мотиваційні чинники, такі як професійна необхідність і соціальні чинники, однак потребує більш детального емпіричного аналізу.

Попри значущість розглянутих наукових праць, необхідні подальші емпіричні дослідження щодо формування автентичного англомовного середовища у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей.

Метою статті є обгрунтування необхідності та визначення ефективних підходів до моделювання автентичного англомовного середовища у процесі підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі. Дослідження спрямоване на аналіз інтеграції цифрових технологій, професійно орієнтованих матеріалів та інтерактивних методів навчання для підвищення рівня іншомовної комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти. Також увага приділяється вивченню впливу впровадження англомовного середовища на адаптацію студентів до міжнародного ринку праці та відповідність підготовки аграрних фахівців сучасним європейським освітнім стандартам.

Виклад основного матеріалу. Будь-яке наукове дослідження передбачає чітке визначення та пояснення ключових термінів, оскільки їхнє трактування впливає на розуміння предмета дослідження, вибір методологічних підходів, а також інтерпретацію отриманих результатів. У цьому контексті пояснення терміносполучення «автентичне англомовне середовище», на нашу думку, є необхідним для встановлення концептуальних меж дослідження та забезпечення його наукової валідності. У широкому сенсі автентичне англомовне середовище – це навчальне або професійне середовище, в якому студенти або фахівці взаємодіють з англійською мовою у природних умовах, максимально наближених до реальних ситуацій [3; 5; 9]. Воно охоплює використання автентичних матеріалів (наукових статей, технічної документації, відеоматеріалів),

інтерактивних методів навчання (рольові ігри, проєктна діяльність), цифрових технологій (онлайн-платформи, відеоконференції) та міжнародних стажувань. Таке середовище сприяє формуванню іншомовної комунікативної компетенції, адаптації до міжнародних стандартів та інтеграції у світовий професійний простір [8; 10].

Ефективне моделювання автентичного англомовного середовища у підготовці фахівців аграрної галузі базується на комплексному підході, що охоплює використання професійно орієнтованих матеріалів, інтерактивні методи навчання, цифрові технології та міжнародні програми стажувань.

Як вже було зазначено, одним із ключових елементів створення автентичного мовного середовища є використання професійно орієнтованих матеріалів, до яких належать англомовні наукові статті, технічна документація, спеціалізовані відеоматеріали, що висвітлюють актуальні питання аграрної науки та бізнесу. Використання цих ресурсів дозволяє здобувачам вищої освіти ознайомитися з професійною лексикою та набути навичок роботи з автентичними джерелами інформації. Крім того, включення кейсів із реального бізнес-середовища, таких як аналіз аграрних ринків або обговорення інноваційних технологій у сільському господарстві, сприяє розвитку аналітичного мислення та практичного застосування мовних знань у професійній діяльності.

Для доступу до англомовних наукових статей, технічної документації та спеціалізованих відеоматеріалів, що висвітлюють актуальні питання аграрної науки та бізнесу, рекомендується звернутися до ресурсу ScienceDirect (https://www.sciencedirect.com), який вважається однією з провідних наукових платформ, що надає доступ до численних статей у галузі сільського господарства і суміжних наук. Подібну інформацію містить і SpringerLink (https://link.springer.com), який охоплює журнали та книги, присвячені аграрним наукам. Доповнює цей перелік Wiley Online Library (https://onlinelibrary.wiley.com), що пропонує широкий спектр наукових публікацій, зокрема з аграрної тематики. Запропоновані для навчання англійської мови студентів-аграріїв ресурси є важливими джерелами для науковців, викладачів і здобувачів вищої освіти, які займаються дослідженнями у сфері сільського господарства.

Професійні організації відіграють істотну роль у розвитку аграрної науки, надаючи доступ до технічної документації, аналітичних звітів і дослідницьких матеріалів. Наприклад, Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO) (https://www.fao.org) публікує технічні документи та звіти з актуальних питань аграрної науки, а United States Department of Agriculture (USDA) (https://www.usda.gov) забезпечує доступ до досліджень і нормативних документів у цій сфері.

Крім професійних організацій, значний внесок у поширення знань роблять освітні платформи. Такі ресурси, як Coursera (https://www.coursera.org) та edX (https://www.edx.org), пропонують курси від провідних університетів, які охоплюють теми аграрної науки, сільськогосподарського бізнесу та інноваційних технологій.

Важливим джерелом інформації є також відеоплатформи, зокрема YouTube, де на офіційних каналах університетів, наукових установ та професійних організацій можна знайти спеціалізовані відеоматеріали з аграрної тематики.

Таким чином, представлені ресурси забезпечують доступ до актуальної інформації та навчальних матеріалів, що сприяють поглибленню знань у сфері аграрної науки та бізнесу.

Не менш важливу роль відіграють інтерактивні методи навчання, що дозволяють моделювати реальні професійні ситуації. Одним із ефективних підходів є організація рольових ігор, під час яких студенти можуть відпрацьовувати комунікаційні навички у форматі переговорів з іноземними партнерами або презентацій агропроєктів. О. Кравець та І. Свириденко [5, с. 197] наголошують на ефективності технології проєктування навчального матеріалу в процесі дистанційного навчання та окреслюють переваги проєктного підходу, зокрема розвиток автономного навчання та критичного мислення.

Використання методу проєктного навчання дає змогу студентам працювати над вирішенням реальних проблем аграрного сектору, використовуючи англійську мову як основний засіб комунікації. Такий підхід не лише підвищує рівень володіння мовою, а й сприяє розвитку критичного мислення та командної роботи. Розглянемо деякі приклади завдань:

1. Рольова гра «Міжнародні переговори»: студенти поділяються на дві групи – представників української аграрної компанії та іноземних інвесторів.

2. Презентація аграрного проєкту: кожна команда розробляє інноваційний аграрний проєкт (наприклад, технологію органічного вирощування).

3. Проєктний аналіз реальних проблем: студенти обирають актуальну проблему аграрного сектору (наприклад, ефективне використання водних ресурсів).

4. Дебати на професійну тематику, наприклад, на тему «Генетично модифіковані організми: майбутнє аграрної промисловості чи загроза для біорізноманіття?»

5. Підготовка ділових листів.

Запропоновані завдання сприяють не лише мовній підготовці студентів, а й навчанню професійних компетентностей, що є важливими для їхньої майбутньої діяльності в аграрному секторі.

Очевидно, що у сучасних умовах цифрові технології посідають провідне місце у процесі формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі. Використання спеціалізованих онлайн-платформ, таких як Quizlet, LingQ, Duolingo for Business, сприяє не лише розширенню професійного словникового запасу, але й удосконаленню граматичних навичок у контексті професійної діяльності. Зазначені платформи забезпечують адаптивний підхід до навчання, що дозволяє студентам індивідуалізувати процес оволодіння мовою відповідно до власного рівня підготовки.

Інтеграція технологій віртуальної реальності (VR) в освітній процес створює умови для моделювання реальних професійних ситуацій у сфері агробізнесу та сільськогосподарського виробництва. Завдяки імітації виробничих процесів і симуляції професійних завдань студенти отримують практичний досвід роботи в автентичному англомовному середовищі, що значно підвищує ефективність засвоєння мовного матеріалу та сприяє розвитку комунікативних навичок у професійному контексті.

Використання відеоконференцій та інтерактивних вебінарів за участю носіїв мови, а також міжнародних експертів аграрного сектору розширює мовну практику студентів, забезпечуючи безпосередній контакт із сучасними тенденціями галузі. Це дозволяє здобувачам вищої освіти удосконалювати навички ділового спілкування англійською мовою, засвоювати професійну термінологію та адаптуватися до вимог міжнародного аграрного ринку.

Науковцями встановлено, що соціальні мережі (Facebook, Instagram, Telegram) сприяють розвитку комунікативних навичок, підвищенню мотивації та створенню інтерактивного освтінього середовища [4, с. 197]. Проте не розглянуто можливі ризики, такі як інформаційне перевантаження, залежність від цифрових технологій та питання академічної доброчесності.

Фундаментальною складовою створення автентичного англомовного середовища є участь здобувачів вищої освіти у професійних стажуваннях і міжнародних програмах. Академічна мобільність, зокрема участь у програмах обміну (Erasmus+, Fulbright), сприяє інтеграції студентів у міжнародний освітній простір і дозволяє їм здобути безцінний досвід спілкування з іноземними колегами та викладачами. Крім того, проходження стажувань у міжнародних аграрних компаніях надає можливість застосовувати набуті мовні навички в реальних умовах професійної діяльності, що суттєво підвищує рівень мовної компетентності студентів та їхню конкурентоспроможність на ринку праці.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Моделювання автентичного англомовного середовища є ефективним засобом підвищення

рівня іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі. Запропонована модель організації освітнього процесу сприяє формуванню професійно орієнтованої мовної компетентності, що є необхідною передумовою для успішної інтеграції випускників аграрних спеціальностей у міжнародний професійний простір. Аналіз сучасних методичних підходів засвідчив доцільність використання інтерактивних технологій навчання, які дозволяють максимально наблизити процес оволодіння фаховою англійською мовою до реальних умов професійної діяльності. Зокрема, застосування автентичних матеріалів (наукових статей, технічної документації, фахових звітів), впровадження методів ситуативного навчання (кейсовий метод, рольові ігри, проблемне навчання) та використання цифрових ресурсів (онлайн-курси, спеціалізовані платформи, мультимедійні симуляції) значно покращує якість засвоєння навчального матеріалу.

Подальші наукові дослідження можуть бути спрямовані на поглиблене вивчення ефективності різних моделей автентичного англомовного середовища в аграрній освіті. Перспективними напрямами є розроблення адаптивних моделей навчання, які враховують рівень іншомовної підготовки студентів, їхні когнітивні особливості та специфіку майбутньої професійної діяльності, а також аналіз міжкультурних аспектів професійної комунікації, зокрема бар'єрів та стратегій їхнього подолання, що мають важливе значення для аграрної галузі в умовах міжнародної співпраці.

Враховуючи сучасні виклики та тенденції розвитку аграрного сектору, подальші дослідження у цьому напрямі матимуть важливе значення для вдосконалення системи професійної підготовки фахівців, що забезпечуватиме їхню інтеграцію в міжнародну професійну спільноту та сприятиме підвищенню якості освіти.

Література:

1. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

2. 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

3. Ольшанський Д. В., Кисельова І. І., Терещук М. О. Використання методики інтегрованого навчання мови та предмету для формування англомовної комунікативної компетентності студентів нефілологічних напрямів підготовки. Інноваційна педагогіка. 2024. № 76. С. 152-156.

4. Гаркуша О. О. Соціальні мережі як інструмент навчання англійській мові студентів нефілологічних спеціальностей. Інноваційна педагогіка. 2023. № 58, т. 1. С. 196-200.

5. Кравець О. Є., Свириденко І. М. Використання технології проектування навчального матеріалу в процесі дистанційного навчання іноземної мови на нефілологічних факультетах. Інформаційні технології і засоби навчання. 2017. Т. 60, № 4. С. 195-204.

6. Долженко М. В., Волобуєва П. С., Герченова І. В., Грицкевич П. С. Особливості використання інформаційних технологій під час навчання діловій іноземній мові студентів нефілологічних спеціальностей. Інноваційна педагогіка. 2022. № 48, т. 1. С. 197-200.

7. Задорожна І., Зєня Л. Формування навчально-стратегічної компетентності в професійно орієнтованому усному спілкуванні англійською мовою студентів нефілологічних спеціальностей. Іноземні мови. 2022. № 2. С. 3-9.

8. Черчата Л. М. Формування мовнокомунікативної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей на заняттях з іноземної мови (за професійним спрямуванням). Інноваційна педагогіка. 2022. № 50, т. 2. С. 67-71.

9. Гаєва П. О. Специфіка та методологія викладання англійської мови у студентів нефілологічних спеціальностей. Закарпатські філологічні студії. 2021. Вип. 19, т. 1. С. 107-111.

10. Халявка Л. В. Розвиток мотивації студентів нефілологічних спеціальностей до вивчення іноземної мови. Імідж сучасного педагога. 2021. № 3. С. 64-67.

References:

1. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 № 2145-VIII [On Education: Law of Ukraine dated 05.09.2017 No. 2145-VIII]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text [in Ukrainian].

2. Pro zabezpechennia funktsionuvannia ukrainskoi movy yak derzhavnoi: Zakon Ukrainy vid 25.04.2019 № 2704-VIII [On Ensuring the Functioning of the Ukrainian Language as the State Language: Law of Ukraine dated 25.04.2019 No. 2704-VIII]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text [in Ukrainian].

3. Olshanskyi, D. V., Kyselova, I. I., Tereshchuk, M. O. (2024). Vykorystannia metodyky intehrovanoho navchannia movy ta predmetu dlia formuvannia anhlomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv nefilolohichnykh napriamiv pidhotovky [Using the Methodology of Integrated Language and Subject Teaching for the Formation of English-Language Communicative Competence of Students of Non-Philological Majors]. Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy, 76, 152-156 [in Ukrainian].

4. Harkusha, O. O. (2023). Sotsialni merezhi yak instrument navchannia anhliiskii movi studentiv nefilolohichnykh spetsialnostei [Social Networks as a Tool for Teaching English to Students of Non-Philological Majors]. Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy, 58, 1, 196-200 [in Ukrainian].

5. Kravets, O. Ye., Svyrydenko, I. M. (2017). Vykorystannia tekhnolohii proektuvannia navchalnoho materialu v protsesi dystantsiinoho navchannia inozemnoi movy na nefilolohichnykh fakultetakh [Using the technology of designing educational material in the process of distance learning of a foreign language at non-philological faculties]. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information technologies and teaching aids, 60, 4, 195-204 [in Ukrainian].

6. Dolzhenko, M. V., Volobuieva, P. S., Herchenova, I. V., Hrytskevych, P. S. (2022). Osoblyvosti vykorystannia informatsiinykh tekhnolohii pid chas navchannia dilovii inozemnii movi studentiv nefilolohichnykh spetsialnostei [Features of the use of information technologies when teaching a business foreign language to students of non-philological specialties]. Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy, 48, 1, 197-200 [in Ukrainian].

7. Zadorozhna, I., Zienia, L. (2022). Formuvannia navchalno-stratehichnoi kompetentnosti v profesiino oriientovanomu usnomu spilkuvanni anhliiskoiu movoiu studentiv nefilolohichnykh spetsialnostei [Formation of educational and strategic competence in professionally oriented oral communication in English of students of non-philological specialties]. Inozemni movy – Foreign Languages, 2, 3-9 [in Ukrainian].

8. Cherchata, L. M. (2022). Formuvannia movnokomunikatyvnoi kompetentsii studentiv nefilolohichnykh spetsialnostei na zaniattiakh z inozemnoi movy (za profesiinym spriamuvanniam) [Formation of linguistic and communicative competence of students of non-philological specialties in foreign language classes (by professional orientation)]. Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy, 50, 2, 67-71 [in Ukrainian].

9. Haieva, P. O. (2021). Spetsyfika ta metodolohiia vykladannia anhliiskoi movy u studentiv nefilolohichnykh spetsialnostei [Specifics and methodology of teaching English to students of non-philological specialties]. Zakarpatski filolohichni studii – Transcarpathian Philological Studies, 19, 1, 107-111 [in Ukrainian].

10. Khaliavka, L. V. (2021). Rozvytok motyvatsii studentiv nefilolohichnykh spetsialnostei do vyvchennia inozemnoi movy [Development of motivation of students of non-philological specialties to study a foreign language]. Imidzh suchasnoho pedahoha – Image of a modern teacher, 3, 64-67 [in Ukrainian].

УДК 821.161.2

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-874-887

Чорний Ігор Віталійович доктор філологічних наук, професор, професор кафедри гуманітарних дисциплін та українознавства, Харківський національний університет внутрішніх справ, м. Харків, тел.: (0557) 341-61-55, https//orcid.org/0000-0001-6079-1746

ПОКАЗ АГОНІЇ РАДЯНСЬКОЇ СИСТЕМИ В СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ РЕДРОДЕТЕКТИВІ

Анотація. Статтю присвячено дослідженню двох романів сучасних українських письменників – «Таємне джерело» (2013) Андрія Кокотюхи та «Школа зелених мавп» (2020) Василя Добрянського, написаних у жанрі ретродетективу і присвячених відображенню агонії радянської системи в Україні на початку 80-х років XX ст. Завдання, яке ставить перед собою автор роботи, полягає у вивченні відібраних для аналізу текстів, де яскраво показано рефлексію головних героїв на події, які відбуваються в тогочасній Україні, а також відтворено загальну атмосферу згадуваного періоду і реакцію на неї представників різних верств суспільства.

Спираючись на використовувані в сучасному українському літературознавстві методи «поколіннєвого підходу» та «територіального фактору», визначено, що Добрянський належить до старшого покоління письменників Заходу України, а Кокотюха – до середнього покоління Центральної України, що почасти обумовило вибір авторами художніх прийомів при відтворенні епохи й людей, які тоді жили. На відміну від багатьох вітчизняних творів тої ж тематики, аналізовані романи не просякнуті ані «ностальгією», ані «меланхолією» за радянським минулим. Навпаки, в обох авторів ми бачимо критичний і різко негативний підхід до змальованої епохи.

Водночас письменники намагаються дати об'єктивну картину стану українського суспільства часів агонії радянської тоталітарної системи, пропонуючи кожний свою версію. Добрянський робить це, спираючись на власний досвід і спогади і змальовуючи кола творчої інтелігенції великого обласного центру. Опозиційні настрої, пануючі серед митців, поєднані тут з побоюваннями за власну кар'єру, що інколи призводить до зради і співпраці окремих осіб з каральними органами. Кокотюха, використовуючи матеріали, узяті з тогочасної періодики, та поради мережевих консультантів, охоплює більш широку просторову панораму – від жителів столичного

Києва й обласного Тернополя до мешканців глухого села. Акцент робиться на «бандерівських» настроях, пануючих серед селян. Проте обом письменникам вдалося правдиво змалювати суспільство, охоплене передчуттям кризи, геополітичної катастрофи, що насувається повільно, але невідворотно.

Ключові слова: історико-кримінальний жанр, ретродетектив, образ, місцевий колорит, суспільство.

Chornyi Igor Vitaliiovych Doctor of Philology Sciences, Professor, Professor of the Department of Humanitarian Disciplines and Ukrainian Studies, Kharkiv National University of Internal Affairs, Kharkiv, tel.: (057) 341-61-55, https//orcid.org/0000-0001-6079-1746

SHOWING THE AGONY OF THE SOVIET SYSTEM IN MODERN UKRAINIAN REDRODETECTIVE

Abstract. The article is devoted to the study of two novels by modern Ukrainian writers – “The Secret Stream” (2013) by Andriy Kokotiukha and “The School of Green Monkeys” (2020) by Vasyl Dobrianskyi, written in the retro-detective genre and dedicated to reflecting the agony of the Soviet system in Ukraine in the early 1980s of the twentieth century. The task set by the author of the work is to study the texts selected for analysis, which clearly show the reflection of the main characters on the events taking place in Ukraine at that time, as well as recreate the general atmosphere of the mentioned period and the reaction to it of representatives of different strata of society.

Based on the methods of the “generational approach” and “territorial factor” used in modern Ukrainian literary studies, it is determined that Dobrianskyi belongs to the older generation of writers of Western Ukraine, but Kokotiukha - to the middle generation of Central Ukraine, which partly determined the authors’ choice of artistic techniques in recreating the era and people who lived at that time. Unlike many domestic works of the same subject, the analyzed novels are not imbued with either “nostalgia” or “melancholy” for the Soviet past. On the contrary, in both authors we see a critical and sharply negative approach to the depicted era.

At the same time, the writers try to give an objective picture of the state of Ukrainian society during the agony of the Soviet totalitarian system, each offering his own version. Dobrianskyi does this, based on his own experience and memories and depicting the circles of the creative intelligentsia of a large regional center. The oppositional sentiments, prevailing among artists, are combined here with fears for their own careers, which sometimes leads to betrayal and

cooperation of individuals with the punitive authorities. Kokotiukha, using the materials taken from periodicals of the time and the advice of network consultants, covers a wider spatial panorama - from residents of the capital Kyiv and the regional Ternopil to the residents of a remote village. The emphasis is on the “Bandera” sentiments prevailing among the peasants. However, both writers managed to truthfully portray a society gripped by a premonition of crisis, of a geopolitical catastrophe that is slowly but inevitably approaching.

Keywords: historical-crime genre, retro-detective, image, color locale, society.

Постановка проблеми. Ще засновник жанру історичного роману в світовій літературі Вальтер Скотт замислювався над проблемою, на який відтінок часу треба заглибитись в минуле від сьогодення, щоб твір вважався «історичним». Спочатку, зазначає Н. Білик, «він вважав недоцільним заглиблюватися в історію більше, ніж на час життя одного покоління (60 років). Саме така часова дистанція, на його думку, давала можливість показати відмінність тодішнього життєвого устрою, зберігаючи водночас відчуття причетності до зображуваної доби, відомої сучасникам з розповідей батьків і дідів» [1, С. 429]. Згодом письменник значно розширив хронологічні межі історичного твору, звернувшись до давньої минувшини Англії (роман «Айвенго»), Франції («Квентин Дорвард»), які, за словами Скотта, забезпечили «авторові волю самому встановлювати для себе правила творчості» [2, С. 14]. Проте верхня часова межа залишилась і після Вальтера Скотта майже незмінною: історичним вважається твір, який змальовує події, віддалені від сучасності приблизно на п’ятдесят-шістдесят років. При цьому бажано, щоб у творі були показані важливі для тої або іншої нації або народу історичні події і хоча б у якості другорядних персонажів виступали реальні діячі минулого.

Приблизно такий же підхід існує і в історико-кримінальному жанрі, який набув популярності останніми десятиріччями і є одним із різновидів класичного історичного роману. Щоправда, серед дослідників історичних детективів немає одностайності у тому, які саме твори вважати історичними детективами, а які відносити до так званих ретродетективів. Більшість літературознавців ототожнюють ці два поняття, використовуючи їх одночасно для опису творів історико-кримінальної прози. Деякі ж вчені вважають, що це різні явища. На нашу думку, слушною з цього приводу є думка С. Філоненко, яка зауважує: «На мій погляд, проблема розрізнення двох жанрів: «історичного» і «ретро» – є казуїстичною й висмоктаною з пальця. У зарубіжних критиків для них одна спільна поличка – «historical mystery». Якщо й ведуться дебати, то хіба про часову

відстань подій, що дозволяє вважати твір історичним: 25, 35 чи 50 років від часу написання. Гадаю, історичний детектив доцільно розглядати як жанровий різновид детективної прози, а ретро – як його можливий стиль (яким він і є по суті), густо замішаний на ностальгії за минулим, як правило, недалеким – на відстані живої пам'яті покоління» [3, С. 143]. Ці слова можуть бути справедливими і стосовно романів Василя Добрянського «Школа зелених мавп» (2020) і Андрія Кокотюхи «Таємне джерело» (2019), які стануть предметом дослідження у нашій статті.

Згадувані романи присвячені 80-м рокам XX століття і змальовують агонію радянської тоталітарної системи в Україні. Автори належать до різних поколінь. Відтак і підходи до зображуваної епохи у них відрізняються. Твори ці практично не ставали предметом серйозного наукового дослідження, що й обумовлює актуальність нашого дослідження з огляду на ту роль, яку відіграє зараз мідл-література. Нас цікавили, насамперед, проблема відтворення засобами художньої літератури цього поворотного для історії України історичного періоду – кризи «застою» і процесу зародження нової ідеології, нових підходів до осмислення власного минулого і планування майбуття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Доробок Андрія Кокотюхи неодноразово привертав до себе увагу літературознавців і критиків. Проте саме роман «Таємне джерело» залишився майже непоміченим (за винятком однієї мережевої рецензії С. Філоненко). Творчість же сучасного українського письменника Василя Добрянського (включно з романом «Школа зелених мавп») практично не досліджувалась вченими-літературознавцями.

Мета статті – дослідження романів В. Добрянського і А. Кокотюхи, створених у жанрі ретродетективу і присвячених відображенню агонії радянської системи в Україні на початку 80-х років XX ст. Завдання, яке ставить перед собою автор роботи, полягає у вивченні відібраних для аналізу текстів, де яскраво показано рефлексію головних героїв на події, які відбуваються в тогочасній Україні, а також відтворено загальну атмосферу згадуваного періоду і реакцію на неї представників різних верств суспільства.

Виклад основного матеріалу. Період історії СРСР з 1964 до 1985 років отримав умовну назву «застій», який характеризувався стагнацією політичної системи та економіки. Суспільство жило за подвійними стандартами. «Партійно-державна номенклатура і широкі народні маси існували в різних вимірах (з різними магазинами, базами відпочинку, дачами та будинками), а їхні взаємовідносини набували переважно ритуального характеру. Відповідно, неухильно знижувалася

політична активність громадян, зростала соціальна апатія, байдужість. Моральний потенціал суспільства не зростав, а, навпаки, зменшувався. Наслідком деморалізації суспільства було зростання злочинності, казнокрадства, хабарництва, розбазарювання суспільних багатств. Серед населення поширювалися алкоголізм, наркоманія, інші соціальні аномалії. Зростала корупція, яка охоплювала все нові верстви номенклатури й апарату. Збільшувалася частка крадіжок у великих і особливо великих розмірах» [4, С. 390]. Розширювався сектор так званої «тіньової економіки», пов'язаної з діяльністю цеховиків – підпільних підприємств, які складали конкуренцію державному сектору, пропонуючи населенню гостродефіцитні товари, що користувались підвищеним попитом. Зростання невдоволення населення ситуацією в країні, політикою, яка проводилась підстаркуватим керівництвом СРСР, призводило до посилення репресивного апарату – МВС, КДБ, армії. «Система деградувала зсередини, дійшовши наприкінці 1980-х років точки неповернення» [4, С. 393].

Ці непрості для України, як однієї зі складових СРСР часи знайшли відбиття в сучасній українській літературі. Серед відносно великої кількості творів найпомітнішими явищами стали тут роман Марії Матіос «Жінці можна довіряти» (2024), повість Сергія Батурина «Шизгара» (2016), третя частина трилогії Марини Гримич про долю Клавки «Лара» (2022). За жанром їх не зовсім можна кваліфікувати як історичні твори, хоча тогочасні реалії відтворені в них досить точно. Проте самі автори не ставили собі за мету написати саме «історичні романи нашого часу». Це переважно психологічні, соціально-побутові твори, події яких розгортаються в недалекому минулому.

Серед творів детективного жанру слід назвати цикл повістей творчого дуету Валерія і Наталі Лапікур «Інспектор і кава» (2004-2010), романи Андрія Кокотюхи «Таємне джерело» (2019) та Василя Добрянського «Школа зелених мавп» (2022). Жанр вказаних творів можна визначити як ретродетектив, відштовхуючись від характеристики цього різновиду кримінальної літератури, яку запропонувала С. О. Філоненко.

Власне у циклі В. та Н. Лапікур «Інспектор і кава», що складається з понад десятка оповідань і повістей, події відбуваються не на початку 80-х років XX ст., які нас і цікавлять, а в середині 70-х, періоді «розквіту» застою, коли стагнаційні процеси ще не стали очевидними. Ще не розпочалася війна в Афганістані, не було Олімпіади-80. Проте співавтори змогли доволі точно відтворити атмосферу тих часів, передати ті тривожні сигнали, які свідчили про наближення кризи існуючої тоталітарної радянської системи. За словами І. Ю. Березі, читачі циклу Лапікур мають «прекрасну нагоду не лише насолоджуватися іронічним і вишуканим

стилем <…> але й поринути в київський культурний простір 60-70-х років» [5, С. 5], який передано через зображення історико-культурних реалій «брежневсько-суслівських» часів. Це і так званні «кухонні» бесіди за кавою, присвячені обговоренню важливих для тогочасної інтелігенції питань ідеології, економіки, політики, літератури. З огляду на специфіку праці головного героя-правоохоронця Олекси Сироти, особливий акцент робиться на роботі силових структур, зокрема, методів їхньої роботи з дисидентами (гоніння, цькування, погрози, обшуки, закриття в психіатричних закладах, публічна дискредитація, арешти, фабрикація кримінальних справ, вислання за межі країни тощо).

На думку С. О. Філоненко, в циклі Лапікур ми стикаємось з взірцем «радянського ретро», яке «заразом міфологізує й деміфологізує унікальний період – 70-ті роки XX століття. Це десятиліття, разом із першою половиною 1980-х, найчастіше обирається об'єктом ностальгії як час відносної соціальної стабільності й часткової лібералізації життя в СРСР» [6, С. 107]. Кажучи про головного героя творів Лапікур, дослідниця зазначає його нетиповість для загалу працівників тогочасної міліції і акцентує увагу на підкресленій «кавоманії» Сироти, яку навіть винесено в назву циклу. Ця звичка Ореста надає образу певного соціального звучання. «Насамперед любов до кави та поцінування рідкісних сортів нехарактерні для пересічної радянської людини, сприймаються як буржуазна звичка, «плазування перед Заходом» [6, С. 108]. Коріння злочинів, які розкриває Орест Сирота, «тягнеться до кастової системи радянського суспільства. У державі існує «номенклатура», яка негласно перебуває поза законом, оскільки проти неї міліція не може провадити розслідування. Капітан Сирота та його начальство чітко усвідомлює, хто є «недоторканним»; у свою чергу, злочинці при владі розуміють повну безкарність, ще й демонструють її» [6, С. 109]. Взагалі ж, справедливо констатує дослідниця, радянське минуле оповите в циклі Лапікур серпанком ностальгії, яка є проявом не тільки смутку за молодістю, а й результатом міфологізації минулих часів. «Сімдесяті роки зображені як доба, коли, попри пильний державний контроль оповідачам та їхньому герою все ж удавалося віднайти власний простір свободи, честі, моральності, протистоячи загальному абсурду, здійснити екзистенційний вибір і пережити повноту буття» [6, С. 110].

«Ностальгію за радянським минулим», притаманну творам деяких сучасних українських письменників, констатують і дослідники. Ядром такого явища, на думку О. Пронкевича, є «візія радянської реальності як золотої доби, сум за якою викликає бажання відновити втрачений рай. Ця утопічна мрія народжена «дідами» і «батьками» та адресована насамперед молодшим поколінням – «дітям» і «онукам», у яких повинно виникнути

відчуття жалю з приводу того, що вони вже ніколи не матимуть можливості жити за умов радості й повноти буття, яких пощастило зазнати їхнім попередникам» [7, С. 240]. В творах Лапікур ми бачимо лише часткову «ностальгію за радянським», яка не заважає співавторам тверезо і критично оцінювати минуле з позицій сьогодення. Їх позиція, за кваліфікацією того ж О. Пронкевича, ближча до «меланхолії», сум якої «болісний, тривожний, хворобливий» [7, С. 246].

Доцільним з огляду на досліджувану нами проблему, буде використання так званого «покоління́вого підходу», який полягає у виділенні серед письменників певних поколінь, кожне з яких має власні ознаки. Цей підхід використовує і згаданий вище О. Пронкевич, частково послуговується ним С. Філоненко, прихильниками його є Л. Даниленко, Я. Поліщук, О. Пухонська та ін. Більшість вчених виділяють, приблизно, три покоління сучасних вітчизняних авторів: «найстарше покоління із безпосереднім травматичним досвідом тоталітарної пам'яті»; «середнє покоління перехідного часу, вихованого як на травматичному досвіді батьків, так і на досвіді кризи власної ідентичності в умовах культурної й інтелектуальної стагнації»; «покоління молодше, яке набуває досвіду тут і тепер – у світі без культурних кордонів, інформаційної вседоступності, нового новадизму» [8, С. 192]. При розгляді ретродетективів В. Добрянського і А. Кокотюхи, у яких відображено агонію радянської тоталітарної системи, ми будемо послуговуватись вищезгаданим розподілом, відносячи авторів, відповідно, до найстаршого (Добрянський) та середнього (Кокотюха) поколінь і використовуючи характеристики цих поколінь, дані дослідниками (зокрема, Л. В. Даниленко).

Василь Добрянський (багато його творів підписано псевдонімом Борис Крамер) належить до старшого покоління українських письменників. За словами Л. В. Даниленко, це «колишні громадяни СРСР, безпосередні учасники процесів, що продукувала тоталітарна система. Вони навчалися в радянських школах та інститутах чи університетах, піддавалися вихованню на сфальшованій історіографії, соцреалістичній літературі та кіно, залучалися до відзначень комуністичних свят. Водночас, з дитячих літ, у родинному та близькому оточенні їм пощастило пізнати національні цінності й наповнитися духом свободи, що якісно протистояло вживленню рис гомосовєтікуса. Рятівними залишалися мораль (релігійність, національні традиції) та інтелектуальність (книги, театр, музика, навчання)» [8, С. 193]. Народився письменник у 1954 р. на Кіровоградщині, навчався на факультеті журналістики Львівського державного університету, потім працював у редакціях газет на Кіровоградщині і Івано-Франківщині. Тобто, більша частина життя митця пов'язана з Західною Україною, що також певним чином відбилось на формуванні його світогляду і творчого методу.

Роман «Школа зелених мавп» (2020) описує події, які відбуваються у 1982 р. – останньому році життя і правління Л. Брежнєва, коли «застій» досяг свого апогею. Головний герой – київський студент Денис Гордієнко приїздить до великого західноукраїнського міста (яке в романі не назване, проте за певними ознаками у ньому можна впізнати Івано-Франківськ) з місією від керівника таємничої «Школи зелених мавп» «владнати» справу з місцевим прокурором Степаном Тараном. Той вийшов на слід тіньовиків, які прокручували оборутки з понадплановими консервами, і встановив, що злочинці пов'язані з місцевим керівництвом, яке їх прикриває. Залишилось тільки встановити, хто саме з сильних світу цього контролює розкрадачів соціалістичної власності. Як побіжно виявляється, цим негідником є сам перший секретар місцевого міському партії. Добрянський змальовує досить вірогідну ситуацію, яка могла скластися в тогочасній дійсності, коли партійне/радянське/профспілкове керівництво вступало в тандем з тіньовим бізнесом для отримання «лівих» доходів. Можна згадати гучні справи керівника Краснодарського крайкому Медунова, так звану «рибну», або ж «ікорну» справу тощо.

Розповідаючи про «Школу зелених мавп» та її керівника на прізвисько Далай-лама, Добрянський частково використовує широко відому «теорію змови». Цю напівпідпільну організацію створило саме партійно-номенклатурне керівництво СРСР, яке нібито передчувало кінець тоталітарної системи, що неминуче наближався. Метою «Школи» було виховання молодої зміни, яка стане біля керма держави після падіння комуністичного режиму. Вихованці Далай-лами направлялися в різні куточки країни з певними місіями: від пасивного споглядання і аналізу поточних процесів (Бруно Шульц) до виконання «делікатних» доручень на кшталт дискредитації або навіть ліквідації небажаних елементів-супротивників (Денис Гордієнко). У принципі, такий сюжетний хід не протирічить тогочасній дійсності, де силові структури (особливо КДБ) мали величезний вплив. Хоча сама колізія та її фінал уявляються дещо штучними з огляду на ті ж необмежені можливості КДБ з усунення тих, що йому заважали. Розправитись з потенційним викривачем таємниць «Школи» Деном можна було б і без хитромудрого плану з заслання його до провінції, просто в Києві. Наприклад, зіштовхнувши «задуманого» студента з перону метро під колеса потягу або ж зробити його жертвою п'яних розборок. З наступним швидким закриттям справи.

Письменник, сам представник творчої інтелігенції тих часів, показує нам агонію радянської системи через зображення місцевої театрально-літературної богеми, до якої також входять скульптори, художники і випадкові люди, які хотіли здобути певний статус, спілкуючись з елітою

(наприклад, продавчиня з магазину філателії Нінель). Перед читачем розгортаються ті самі славнозвісні радянські «кухонні розмови», про які ми згадували вище. Під час цих зібрань, де щедро лилося спиртне під нехитру закуску і викурювалися пачки цигарок, представники богеми відверто обговорюють політичні, ідеологічні, культурні проблеми, констатуючи тривожні тенденції дійсності. Тут переглядаються заборонені фільми («Людина з кіноапаратом» Дзиґи Ветрова), передаються з рук у руки твори з Самвидаву. Звичайно, не проходить Добрянський і повз такого розповсюдженого тоді явища, як «стукацтво», коли КДБ вербувало когось із учасників зазначених збіговиськ, щоб ті писали доповідні на своїх друзів і знайомих з докладними описами подій, які відбувались. Письменник показує трагедію такої людини (так і не розкриваючи справжнього імені стукача), яка не в силах змиритись з принизливою роллю зрадника кінчає життя самогубством.

Роман сповнений символіки. Постійно протиставляється сіра й убога ницість повсякденного життя гомосоветікус пишному буянню різнобарвної природи. «Він зупинив машину у вузькому провулку трохи збоку від пам'ятника, в якого фалди бронзового плаща позеленіли, ніби їх вибруднили фарбою. У затінку на клумбі перед навислим постаментом нерозквітлі тюльпани стирчали, як іржаві багнети. Туркотіла горлиця на кислатому каштані, що ось-ось запалить білі свічки. Під балконами в сірому й ще кволому після зими мереживі плюща голосно цвіркотіли синички. На вікні з обвислими фіранками у слоїку жовтіли нарциси. Здавалось, їх щойно зірвали й вкинули, забули налити води» [9, С. 26-27]. Особливу роль відіграє епізод бурі в горах, де описано цей природний катаклізм. Катастрофічна злива немовби демонструє нікчемність людини, її мілких переживань у порівнянні з всемогутньою природою.

Трагічний фінал роману «Школа зелених мавп» попри все є життєствердджуючим. Дуель Дена і прокурора Тарана відбувається у день смерті Брежнєва, яка, як знає читач, практично підвела риску під епохою застою і невдовзі розпочнуться руйнівні процеси, що приведуть до повалення тоталітарного радянського режиму і розпаду СРСР. І сподівання творців елітної школи керманичів майбутнього виявляться марними. Падіння Далай-лами буде таким же несподіваним, принизливим і неприємним, як і його арешт за мілку крадіжку на залізничному вокзалі. Часи розплати і каяття настають.

Андрій Кокотюха – представник середнього покоління українських письменників. «Це люди, які в дитинстві ще гралися радянськими іграшками, але вже з відновленням незалежности отримали можливість вивчати правдиву історію, читати книги, які ще недавно були заборонені,

слухати українську музику, яка починала набувати популярности як національна. У художній літературі письменники покоління «перехідного часу» дебютували на початку 2000-х рр. «Радянські проблеми» в їхніх творах присутні, оскільки інтерес до повернення пам'яти потребував самоусвідомлення та просвітництва» [8, С. 195]. Народився письменник у 1970 р. у Ніжині, освіту отримав у Київському університеті імені Т.Г.Шевченка на факультеті журналістики. Таким чином, за регіональною класифікацією він належить до літераторів Центральної України, що також відбилося на творчості митця.

Події роману «Таємне джерело» (2013), як і у творі Добрянського, відбуваються на Західній Україні, на Тернопільщині. Але хронологічно роком раніше, у 1981 р., і не у великому місті, а в провінції, у селі Гайворон, розташованому неподалік від прадавнього лісу. Відтак і до зображення тієї епохи Кокотюха підходить дещо інакше, хоча за сюжетний стрижень письменникові слугує ознака того часу, яку Добрянський згадує побіжно, як поштовх для заснування «Школи зелених мавп»: наприкінці 70-х – початку 80-х років XX ст. в СРСР відбувся сплеск цікавості до так званих цілителів-екстрасенсів, людей, які за допомогою своїх паранормальних здібностей «лікували» людей від різних захворювань. Відомими тоді стали грузинка Джуна Давіташвілі, болгарка Ванга та інші. Ходили чутки, що ці цілителі допомагали лікувати престарілих членів партійного керівництва СРСР, продовжуючи їхнє життя всілякими «омолодженнями» організму. У романі Кокотюхи події розгортаються навколо лісного джерела, вода якого має цілющі животворні якості, нібито наділяючи людей, що її п'ють, силою і довголіттям. Цим і вирішила скористатись влада, плануючи побудувати тут закритий пансіонат для партійно-радянської еліти. Аж раптом трапляються кілька загадкових смертей місцевих номенклатурників, які, начебто, скуштували цієї води.

Готуючись до написання твору, Кокотюха проробив великий труд зі збору та упорядкування матеріалів. На відміну від Добрянського, в описуваний у романі час він був ще дуже малим і практично не пам'ятав тогочасних реалій. Для нього це стало подорожжю в часі і просторі, оскільки сам автор народився і зростав у іншому регіоні України і до кінця 80-х не бував на Тернопільщині. Тому основним матеріалом, звідки він черпав відомості щодо історичних реалій, стала місцева періодика тих часів. А ще допомогли читачі, до яких Кокотюха звернувся через соціальні мережі, зокрема через Facebook. «Адже сам я ніколи не жив і навіть толком не бував у селі, тим більше – західноукраїнському, не викладав історію КПРС, не служив у Афганістані, не ходив на танці в сільський клуб і пропустив чи не знаю ще багато чого цікавого та корисного. На заклик

відгукнулися десятки людей, знайомих і незнайомих. Тож завдяки саме їхнім, тобто – вашим порадам, коментарям та історіям, написаним у «приват», не така вже й далека радянська Україна зразка 1981 року була зібрана буквально по деталях, крупинках, піщинках. А сюжет перестав відбуватися в картонних декораціях, а набув того об'єму, до якого я йшов. І навіть змінив придумані раніше повороти на більш логічні та правильні відповідно до згаданих реалій і модельованих ситуацій» [10, С. 313-314].

Відмічаючи майстерність Кокотюхи щодо відтворення місцевого колориту, С. О. Філоненко порівнює його роман з циклом Лапікур «Інспектор і кава» і констатує, що спільним тут є «скрупульозна реконструкція радянського побуту, переконливий образ міліціонера – внутрішнього дисидента й особливий присмак сенсаційності» [11, С. 16]. Дійсно, письменник у історичних описах точний до дрібниць, створюючи світ, у якому «громадяни вже неіснуючої держави курять «Приму», «Ватру» і «Родопі», вдягаються в болонієві сині й зелені куртки та дефіцитні джинси, п'ють пиво «Ячмінний колос», індійську розчинну каву і лимонад «Буратіно», закусюючи їх шоколадною плиткою «Чайка» або тістечком «Вокзальне». У безликих крамницях під назвою «Продукти № 17» неодмінно є закуток «Соки. Води» зі скляними конусами для томатного і яблучного. У цьому світі молодь у сільському клубі танцює під «Ярмарок» Валерія Леонтьєва, чий голос лунає з бобінного магнітофону «Юпітер»» [11, С. 16-17]. Проте головне не це, а те, що автору вдалося передати те напруження, яке існувало в тогочасному суспільстві, передчуття катастрофи, що наближається.

Криза суспільства, відносин між державою (вірніше, владою) і населенням, як показує Кокотюха, охопила усі прошарки населення і регіони. І у столичному Києві, і у обласному центрі Тернополі, і у глухому селі Гайворон люди переймаються однаковими проблемами і реагують на них майже однаково. Гонка озброєнь, агресивна риторика Президента США Рейгана, Афганська війна, свавілля силових структур, зокрема всесильного КДБ, нестача продуктів і товарів широкого вжитку викликають масове невдоволення владою кремлівських старців, бажання змін. Воно лунає і у «кухонних теревенях», і в розмовах у вагонах потягів і в забігайлівках, воно проявляється в конкретних діях гайворонців, які не бажають, щоб біля їхнього села збудували санаторій, де вмираючі геронтократи отримували б шанс на подовження свого життя, а відтак і владарювання. «Їхні фізичні тіла житимуть далі, – каже колишній університетський професор, а нині шкільний сторож Віктор Рогоза. – Люди й далі з року в рік бачитимуть портрети цих «богів», слухатимуть їхні маразматичні та погано прочитані з папірців промови, які написали, звичайно ж, референти. Скільки за цей час

буде Чехословаччин та Афганістанів? Скількох іще посадять у табори і психушки?» [10, С. 300].

Показово, що до аналогічних висновків приходить і головний герой роману Кокотюхи, якому за законами детективного жанру годилося б бути поза політикою і всілякими угрупуваннями. Він спочатку й намагається просто і без рефлексії виконувати свою роботу слідчого, розплутуючи складну справу з містичною складовою. Проте від самого початку оповіді автор дає зрозуміти читачеві, що перед ним не просто звичайний гвинтик слідчих органів. Ігор Князевич вважається серед колег і керівництва «бунтівником», бо провадить дізнання попри чини й посади підозрюваних. Так, він відкриває справу проти сина всесильного тогочасного партійного керманича УРСР В. В. Щербицького і потрапляє в опалу. Справу зі смертями партійно-комсомольських функціонерів на Тернопільщині доручають Князевичу як можливість для повернення до «звичайного» життя, як пробу на лояльність. Треба тільки розплутати її «правильно» – без гучних викриттів і широкого розголосу, як це почасти й робилось у ті часи. В принципі, слідчий так і робить, але насправді доповідає начальству не все, рятуючи головних учасників злочину. «Для Князевича, – слушно зауважує С. О. Філоненко, – відданого слуги Системи, *живою водою* стала правда, яка позбавила його решток ілюзій і дала усвідомлення, кого насправді він мусить захищати <…> Героєм і справжнім Чоловіком є не той, хто сумлінно служить системі, а той, хто здатний на вчинок, здатний піти проти течії, прийняти правду і стати на її бік» [11, С. 21].

Висновки. Таким чином, сучасні українські ретродетективи «Таємне джерело» А. Кокотюхи і «Школа зелених мавп» В. Добрянського, присвячені епосі «застою», на відміну від багатьох вітчизняних творів тої ж тематики, не просякнуті тугою за радянським минулим. Автори намагаються дати об’єктивну картину стану українського суспільства часів агонії радянської тоталітарної системи, пропонуючи кожний свою версію. Добрянський робить це, змальовуючи кола творчої інтелігенції великого обласного центру. Кокотюха охоплює більш широку панораму – від жителів столичного Києва й обласного Тернополя до мешканців глухого села. Проте обом письменникам вдалося правдиво змалювати суспільство, охоплене передчуттям кризи, геополітичної катастрофи, що насувається повільно, але невідворотно.

Література:

1. Білик Н. Роман про англійське середньовіччя. *Скотт В. Айвенго.* К. : Веселка; Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. С.423-435.

2. Скотт В. Айвенго. К. : Веселка; Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. 435 с.

3. Філоненко С. Як найкращий сищик імперії пройшов крізь вогонь, воду і мідні труби [рецензія на роман Владислава Івченка «Найкращий сищик імперії на службі приватного капіталу»]. *Філоненко С. Місія здійсненна: популярна література у дзеркалі критики: літературно-критичні статті*. Мелітополь : Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні, 2017. С. 142-150.

4. Україна в епіцентрі протистояння світових систем (1939-1990) / НАН України, Ін-т історії України. Київ: Академперіодика, 2021. 544 с.

5. Береза І. Ю. Історико-культурологічні фрагменти ретро-детективу Лапікур. *Наукові праці: Науково-методичний журнал*. Т. 141. Вип. 128. Філологія. Літературознавство. Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2010. С. 5-8.

6. Філоненко С. О. «Київський» ретро-детектив: репрезентація радянського минулого. *Наукові праці: Науково-методичний журнал*. Т. 141. Вип. 128. Філологія. Літературознавство. Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2010. С. 106-112.

7. Пронкевич О. «Ідеальний читач Едічки-нацбола». *Література та ідеологія: колективна монографія / наук. ред. та упоряд. В. П. Моренець*. Київ : НаУКМА, 2017. С. 239-261.

8. Даниленко Л. Реакція пам'яти на радянське минуле: українські письменники і час. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія.* 2023 № 64. С. 192-198.

9. Крамер Б. Школа зелених мавп. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2020. 264 с.

10. Кокотюха А. Таємне джерело. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2019. 320 с.

11. Філоненко С. Цілюще джерело правди, або Містичні обставини політичної справи [рецензія на роман Андрія Кокотюхи «Таємне джерело»]. *Філоненко С. Місія здійсненна: популярна література у дзеркалі критики: літературно-критичні статті*. Мелітополь : Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні, 2017. С. 13-19.

References:

1. Bilyk N. (2005) Roman pro anhliys′ke seredn′ovichchya [A novel about the English Middle Ages]. Skott V. Ayvenho. K. : Veselka; Ternopil′ : Navchal′na knyha – Bohdan, 2005. [in Ukrainian].

2. Skott V. Ayvenho. [Ivanhoe]. K. : Veselka; Ternopil′ : Navchal′na knyha – Bohdan, 2005. [in Ukrainian].

3. Filonenko S. (2017) Yak naykrashchyy syshchyk imperiyi proyshov kriz′ vohon′, vodu i midni truby [retsenziya na roman Vladyslava Ivchenka «Naykrashchyy syshchyk imperiyi na sluzhbi pryvatnoho kapitalu»] [How the best detective of the empire went through fire, water and copper pipes [review of Vladislav Ivchenko's novel "The best detective of the Empire in the service of private capital"]]. Filonenko S. Misiya zdiysnenna: populyarna literatura u dzerkali krytyky: literaturno-krytychni statti [Mission accomplished: popular literature in the mirror of criticism: literary and critical articles]. Melitopol′ : Vydavnychyy budynok Melitopol′s′koyi mis′koyi drukarni. [in Ukrainian].

4. Ukrayina v epitsentri protystoyannya svitovykh system (1939-1990) [Ukraine at the epicenter of the confrontation of world systems (1939-1990)] / NAN Ukrayiny, In-t istoriyi Ukrayiny. Kyyiv: Akademperiodyka, 2021. [in Ukrainian].

5. Bereza I. Y. (2010) Istoryko-kul′turolohichni frahmenty retro-detektyvu Lapikur [Historical and cultural fragments of the retro detective by the Lapikurs]. Naukovi pratsi: Naukovo-metodychnyy zhurnal [Scientific works: Scientific and methodological journal] T. 141. Vyp. 128. Filolohiya. Literaturoznavstvo. Mykolayiv: Vyd-vo CHDU im. Petra Mohyly [in Ukrainian].

6. Filonenko S. O. (2010) «Kyyivs′kyy» retro-detektyv: reprezentatsiya radyans′koho mynuloho ["Kyiv" retro-detective: a representation of the Soviet past]. Naukovi pratsi: Naukovo-metodychnyy zhurnal [Scientific works: Scientific and methodological journal] T. 141. Vyp. 128. Filolohiya. Literaturoznavstvo. Mykolayiv: Vyd-vo CHDU im. Petra Mohyly [in Ukrainian].

7. Pronkevych O. (2017) «Ideal′nyy chytach Edichky-natsbola» ["The Ideal Reader of Edichka-Natsbol"]. Literatura ta ideolohiya: kolektyvna monohrafiya [Literature and Ideology: Collective Monograph] / nauk. red. ta uporyad. V. P. Morenets′. Kyyiv : NaUKMA, [in Ukrainian].

8. Danylenko L. (2023) Reaktsiya pam″yaty na radyans′ke mynule: ukrayins′ki pys′mennyky i chas [The reaction of memory to the Soviet past: Ukrainian writers and time]. Naukovyy visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Ser.: Filolohiya [Scientific Bulletin of the International Humanitarian University. Ser.: Philology], [in Ukrainian].

9. Kramer B. (2020) Shkola zelenykh mavp [School of Green Monkeys]. Ternopil′ : Navchal′na knyha – Bohdan, [in Ukrainian].

10. Kokotyukha A. (2019) Tayemne dzherelo [Secret stream]. Ternopil′ : Navchal′na knyha – Bohdan [in Ukrainian].

11. Filonenko S. (2017) Tsilyushche dzherelo pravdy, abo Mistychni obstavyny politychnoyi spravy [retsenziya na roman Andriya Kokotyukhy «Tayemne dzherelo»] [The Healing Source of Truth, or the Mystical Circumstances of Political Affairs [review of Andriy Kokotyukha's novel "The Secret Source"]]. Filonenko S. Misiya zdiysnenna: populyarna literatura u dzerkali krytyky: literaturno-krytychni statti [Mission Accomplished: Popular Literature in the Mirror of Criticism: Literary and Critical Articles]. Melitopol′ : Vydavnychyy budynok Melitopol′s′koyi mis′koyi drukarni, [in Ukrainian].

СЕРІЯ «ПЕДАГОГІКА»

UDK 351.858:784.4: 81’08

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-888-896

Chaikovska Olha Volodymyrivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Foreign Languages Department, Podillia State University, Kamianets-Podilskyi, tel.: (097) 747-10-18, https://orcid.org/0000-0001-9161-4574

Pochynok Serhii Vasylovych, third-year postgraduate student in the specialty 015 "Professional Education" at Podillia State University, Kamianets-Podilskyi, tel.: (098) 262-91-02, https://orcid.org/0009-0007-5735-6736

REVIVAL OF UKRAINIAN FOLK SONG IN THE CONTEXT OF THE FORMATION OF NATIONAL CONSCIOUSNESS IN MODERN SOCIETY

Abstract. The article explores the role of Ukrainian folk songs in shaping the national consciousness of youth amid contemporary sociocultural challenges. It is established that the song tradition, an essential element of intangible cultural heritage, possesses significant educational potential to foster patriotism, national dignity, and a sense of belonging to Ukrainian culture and history. Particular attention is given to the impact of musical art in combination with modern digital technologies, social media, and mass communication on the consciousness of the younger generation.

The paper analyzes examples of contemporary Ukrainian musical projects that merge elements of folk folklore with modern music genres. In particular, the creative work of bands such as "Go_A", "DakhaBrakha", and "YAGÓDY" is examined, as they have become instruments of cultural expression and national revival. Notably, the popularization of folk songs through social networks, music platforms, and projects by Ukrainian pop stars (such as the album *"DNA – Soul. Nation. Culture"*) significantly contributes to engaging young people in the national cultural space.

The study concludes that Ukrainian folk songs in modern arrangements preserve their artistic value and acquire a new function—as a tool of informal education to shape national consciousness, moral values, and social cohesion.

Keywords: national consciousness, Ukrainian song, mass media, information space, Ukrainian folk music, national identity, social networks.

Чайковська Ольга Володимирівна кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедр іноземних мов Закладу Вищої освіти «Подільський державний університет», м. Кам'янець-Подільський, тел.: (097) 747-10-18, https://orcid.org/0000-0001-9161-4574

Починок Сергій Васильович аспірант третього року навчання спеціальності 015 «Професійна освіта» Закладу Вищої освіти «Подільський державний університет», м. Кам'янець-Подільський, тел.: (098) 262-91-02, https://orcid.org/0009-0007-5735-6736

ВІДРОДЖЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ ПІСНІ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Анотація. У статті досліджується роль української народної пісні у формуванні національної свідомості молоді в умовах сучасних соціокультурних викликів. Визначено, що пісенна традиція, як важливий елемент нематеріальної культурної спадщини, має великий виховний потенціал, здатний формувати почуття патріотизму, національної гідності, приналежності до української культури та історії. Особливу увагу приділено впливу музичного мистецтва у поєднанні з сучасними цифровими технологіями, соціальними мережами та масовою комунікацією на свідомість молодого покоління.

Проаналізовано приклади сучасних українських музичних проєктів, які поєднують елементи народного фольклору з сучасними музичними жанрами. Зокрема, розглянуто творчість гуртів «Go_A», «ДахаБраха», «YAGÓDY», що стали інструментами культурного самовираження та національного піднесення. Зазначено, що популяризація народної пісні через соціальні мережі, музичні платформи та проєкти українських зірок (як-от альбом «ДНК – Душа. Нація. Культура») сприяє активному залученню молоді до національно-культурного простору.

Зроблено висновок, що українська народна пісня у сучасному аранжуванні не лише зберігає свою художню цінність, а й набуває нової функції — виступає як засіб неформальної освіти, інструмент формування національної свідомості, моральних орієнтирів і соціальної згуртованості.

Ключові слова: національна свідомість, українська пісня, мас-медіа, інформаційний простір, українська народна музика, національна ідентичність, соцмережі.

Problem Statement. In the current context of globalization and the full-scale military aggression of the Russian Federation against Ukraine, issues related to the formation of national consciousness, the preservation and strengthening of national identity, and the cultivation of patriotism among youth have become particularly significant. These tasks are key not only in the context of developing civil society but also in ensuring the state's national security.

Fostering patriotism and national awareness among the younger generation requires practical approaches, one of which is utilizing the potential of the arts, particularly music. Musical art, as a form of aesthetic and emotional understanding of the world, contributes to developing value orientations, national self-identification, and a deep awareness of belonging to Ukrainian cultural traditions.

The relevance of this issue lies in the fact that in the complex process of forming national consciousness, a crucial role is played by musical and aesthetic education. Due to their emotional depth and expressive nature, Ukrainian folk songs serve as powerful tools for fostering patriotic feelings, understanding the history of the native people, and preserving spiritual heritage. This defines their value as an instrument for shaping national consciousness.

The chosen topic is also relevant in light of the growing interest in Ukrainian folk music and folklore amid contemporary socio-cultural transformations, which are accompanied by an increasing desire to preserve national identity and restore historical memory.

Analysis of Recent Studies and Publications. The analysis of literary sources allowed us to identify three main thematic areas: the impact of social media on the formation of consciousness, the role of Ukrainian songs as a factor in national identity, and the specifics of national-patriotic education in modern war.

Social Media and the Formation of Youth Consciousness. Studies by Bodnarenko and Denysiuk (2020), as well as Ruban (2021) and Rudyka (2021), focus on the transformation of youth identity under the influence of the digital environment. In particular, they analyze how social platforms serve as sources of information and powerful tools for shaping public opinion, worldview, and social attitudes.

Ukrainian Song as a Tool for Shaping National Consciousness. The role of Ukrainian song heritage is highlighted in the works of Dzinglyuk and Hrechyha (2019), Drinevska, Matiichyn (2021), and Pavliuk et al. (2022). These studies emphasize the importance of folk songs in processes of national identification, the transmission of historical memory, and the preservation of the cultural code of the nation. Special attention is given to the study by Diak and Hrytsiuk (2024), which employs corpus analysis to examine the texts of insurgent songs as folkloric discourse.

Patriotic Education in Wartime Conditions.

Recent events in Ukraine have made the topic of national-patriotic education particularly relevant. The works of Oliinyk (2023) and Chuprii and Sira (2022) explore methodological foundations and modern approaches to youth education during Russian aggression. The Ministry of Education and Science of Ukraine's Order No. 527 (2022) establishes the regulatory framework for such initiatives within the education system.

The research convincingly demonstrates that Ukrainian songs and modern media tools possess significant potential in shaping national consciousness, especially among youth. In the context of war, these themes gain particular importance as components of the informational front and cultural resistance. Therefore, studies that foster national consciousness among Ukrainian youth are necessary and timely.

Research objective. This article aims to highlight the role of Ukrainian folk songs as an effective means of shaping national consciousness among youth under modern sociocultural challenges, particularly in the context of national-patriotic education. The article also aims to analyze the potential of musical art combined with digital technologies and social networks in promoting Ukrainian cultural values among the younger generation.

Research results. The updated version of the *Concept of National-Patriotic Education in the Education System of Ukraine* (Order of the Ministry of Education and Science dated June 6, 2022, No. 527) states: "...during the war initiated and waged by the Russian Federation against Ukraine, there is an urgent need to reassess what has been done and to implement systematic measures aimed at strengthening national-patriotic education of children and youth – the formation of a new Ukrainian who acts based on national and European values" [10].

Today, Ukraine faces numerous external and internal challenges destabilizing national unity and identity. Among these are Russian aggression, the information war, and various economic and sociocultural threats [11, p. 102]. Therefore, identifying practical tools for shaping national consciousness among youth within the modern educational space is critically important.

One such powerful tool is the Ukrainian folk song, which holds significant emotional, aesthetic, and cultural influence. It preserves linguistic, musical, and historical features and fosters a sense of pride, identity, and belonging to one's nation. Ukrainian songs provide knowledge about the history, heroes, traditions, and moral-ethical values passed down through generations.

Folk songs act as a kind of "cultural signature" of the nation, demonstrating Ukrainians' intellectual potential, worldview, and spirituality. Their poetic structure, melody, and composition remain relevant in today's social environment. According to contemporary sociological studies, nearly 70% of

young people worldwide prefer music as a form of leisure and self-expression, underlining the relevance of music as a means of influencing youth.

Social media platforms such as TikTok, Instagram, and Facebook also play a crucial role in this process. These platforms have become communication tools and instruments for shaping youth's tastes, worldviews, and values. Content featuring national motifs is actively spread online, contributing to the popularization of Ukrainian culture. Social media has thus become a vital component of informal education, significantly impacting processes of cultural identification.

The recent widespread popularity of Ukrainian folk songs indicates a cultural revival. A striking example is the song *"Oi u luzi Chervona Kalyna"*, which experienced a resurgence in 2022 after being performed by Andrii Khlyvniuk and covered by the band Pink Floyd. This song not only united Ukrainians but also drew the global community's attention to Ukrainian culture.

Among the most prominent examples of modern reinterpretations of folklore are the music groups *DakhaBrakha*, *YAGÓDY*, and *Go_A*. These artists combine traditional Ukrainian motifs with contemporary music, creating a unique style that resonates with youth. Their work profoundly engages with Ukrainian ethnocultural heritage and contributes to its revival. In particular, the band *YAGÓDY* stands out for its theatrical approach to interpreting folk material, making their performances emotionally powerful and meaningful.

A prominent example is the song "Shum" by the band Go_A, which represented Ukraine at Eurovision 2021, entered global music charts, and drew international attention to Ukrainian traditions. The song is based on ancient spring ritual songs (*vesnianky*), symbolizing rebirth and vitality.

Another vivid example is the revival of the ancient Christmas carol "Oy yak zhe bulo izprezhdy vika", which, having long belonged to the academic folkloric heritage, gained popularity through modern arrangements and widespread circulation on social media. Its performance in various interpretations testifies to a return to cultural roots and respect for spiritual legacy.

Modern Ukrainian pop stars also play a significant role in popularizing folk music. The joint project "DNA – Soul. Nation. Culture", which brought together artists such as Pianoboy, Roxolana, MONATIK, Tina Karol, KAZKA, and others, is an example of national unity through music. The album, consisting of 18 folk compositions, is a tribute and support to the Ukrainian Armed Forces and a symbol of national dignity.

Thus, Ukrainian song is an artistic phenomenon and a decisive factor in shaping national consciousness among youth. Combined with digital technologies and creative approaches, it gains a new sound and significant educational influence, which is especially relevant today.

In studying the relationship between Ukrainian folk songs and the formation of national consciousness, it is crucial to consider music's psychological and sociocultural impact on individuals, especially young people. According to research by the Institute of Social and Political Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, music can evoke emotional states that stimulate self-identification, self-awareness, and emotional engagement with the national narrative.

This is particularly relevant during adolescence when a system of values is being formed, and the need to belong to a cultural community emerges. In this context, the Ukrainian song—especially in its modern arrangement—acts as an emotional "bridge" between historical heritage and the present, ensuring continuity of cultural tradition.

Interestingly, according to a 2023 survey by the Kyiv International Institute of Sociology (KIIS), 62% of young Ukrainians aged 16–25 reported that after the start of the full-scale invasion, they began listening more to Ukrainian music, particularly that with national and folkloric elements. The main reasons cited were "a need for unity," "increased interest in national culture," and "emotional support through music."

Analysts also note that in hybrid warfare, where the informational front is no less important than the military one, the Ukrainian song becomes a tool of "soft power"—a means of cultural self-expression, countering disinformation, and strengthening the national spirit. A kind of "musical mobilization" manifested through flash mobs, covers, and videos on TikTok or YouTube contributes to popularising Ukrainian culture and a deeper understanding of its significance among young people.

Thus, in the modern world, the Ukrainian folk song ceases to be merely an element of folklore—it becomes an active agent in shaping civic identity, national dignity, and the cultural continuity of generations.

Conclusions. This research proposes a novel perspective: to view the Ukrainian folk song not merely as a static element of folkloric heritage but as a discursive space where tradition and modernity constantly interact. For the first time in the Ukrainian humanities context, an attempt is made to analyze the musical narrative of folk songs through the lens of cognitive semantics—as carriers of key national identity concepts such as *land*, *freedom*, *mother*, *kalyna* (guelder rose), *pine*, *heroism*, and *mourning*.

These images function as stable markers of the national worldview, forming a cognitive map of Ukraine's ethnocultural space in youth. Notably, modern arrangements and reinterpretations of these motifs allow them to acquire new meanings while remaining recognizable—thus ensuring the continuity of symbolic values even in a multicultural environment.

Moreover, a content analysis of social media platforms (TikTok, Instagram Reels, YouTube Shorts) reveals the emergence of a new form of folk expression—digital folklore. Its distinguishing features include hybrid content, performativity, and deep involvement with the reflective culture of Generation Z. This phenomenon merits further exploration, particularly in how cultural memory transforms and contributes to the formation of digital national consciousness.

Thus, the modern Ukrainian folk song, fused with contemporary musical styles and disseminated through popular media platforms, acquires new meaning and significance in shaping the younger generation's national consciousness. Contemporary Ukrainian performers creatively reinterpret folk heritage, revive interest in traditional songs and transform them into powerful tools of cultural identity, national unity, and moral-patriotic education.

The combination of the traditional and the modern allows young people to perceive folklore not merely as an element of the past but as a living, dynamic part of the present—one that shapes spiritual values, moral principles, pride in their nation, and a sense of responsibility for its future. Through musical art, particularly Ukrainian folk songs, national values are transmitted, the Ukrainian language is affirmed, historical memory is preserved, and cultural heritage is supported.

The modern Ukrainian musical landscape is crucial in uniting society, especially during war and the struggle for national identity. It cultivates state and national values and conveys the ideas of freedom, dignity, resilience, and unity. Therefore, developing musical and aesthetic education based on folk tradition within the educational process is strategically vital for nurturing a conscious and patriotically oriented citizen of Ukraine.

References:

1. Bodnarenko, B. O., & Denysiuk, S. H. (2020). *Sotsialni merezhi yak zasib formuvannia svidomosti* [Social networks as a means of shaping consciousness] [Conference paper, VNTU]. XLIX Scientific and Technical Conference of VNTU Subdivisions, Vinnytsia, April 27–28. https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all-hum/all-hum-2020/paper/view/10109 [in Ukrainian]

2. Chuprii L., Sira O. (2022). Osoblyvosti rozvytku natsionalno-patriotychnoho vykhovannia molodi v umovakh rosiiskoi povnomasshtabnoi ahresii [Features of national-patriotic education development during Russia's full-scale aggression]. Derzhavna simeyna ta molodizhna polityka: zakonodavstvo, metody ta praktyka, 2.

3. DakhaBrakha. Wikipedia. Access: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%94%D0%B0%D1%85%D0%B0%D0%91%D1%80%D0%B0%D1%85%D0%B0

4. Diak T. P., Hrytsiuk Yu. I. (2024). Vykorystannia korpusnykh instrumentiv dlia vyiavlennia kliuchovykh sliv u striletskykh i povstanskykh pisenniakh yak zhanru folklornoho dyskursu [Using corpus tools to identify keywords in insurgent songs]. Scientific Bulletin of UNFU, 34(7), 60–71.

5. Drinevska, V. (n.d.). *Interpretatsiia folklornoi spadshchyny v ukrainskii populiarnij muzytsi* [Interpretation of folklore heritage in Ukrainian popular music]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: Zb. nauk. prats molodykh vchenykh Drohobytskoho ped. un-tu im. I. Franka*, 64–67. [in Ukrainian]

6. Dzyngliuk, O. S., & Hrechyka, V. A. (2019). *Patriotychna pisnia yak nevidiemnyi element natsionalnoi svidomosti ukraintsiv* [Patriotic song as an integral element of Ukrainians' national consciousness]. *Zakarpatski filolohichni studii: Nauk. zhurnal*, 2(9), 118–123. [in Ukrainian]

7. Korotia-Kovalska V. P., Lotsman R. O. Rol ukrainskoi narodnoi pisni u svitovomu chasoprostori ta mystetskii osviti [The role of Ukrainian folk songs in the global spacetime and art education] // Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky. – 2023. – Issue 3. – P. 31–37.

8. Matiichyn I. Ukrainska pisnia yak chynnyk natsionalnoi samoidentyfikatsii [Ukrainian song as a factor of national self-identification] // Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. Drohobych, 2021. – Issue 36. Vol. 2. – P. 36–43.

9. Matiichyn I. Ukrainska pisnia yak chynnyk natsionalnoi samoidentyfikatsii [Ukrainian song as a factor of national self-identification]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. Drohobych, 2021. – Issue 36. Vol. 2. – P. 36–43.

10. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2022, June 06). Nakaz № 527 «Pro deiaki pytannia natsionalno-patriotychnoho vykhovannia v zakladakh osvity Ukrainy...» [Order No. 527 "On some issues of national-patriotic education in educational institutions of Ukraine..."] [Electronic resource]. Access: https://is.gd/MuXfdC

11. Oliinyk L. Kontseptualna osnova vykhovannia patriotyzmu molodi v umovakh povnomasshtabnoho rosiiskoho vtorhnennia [The conceptual basis of youth patriotism education under full-scale Russian invasion]. Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy. 2023. No. 24.2. P. 100–110.

12. Oy yak zhe bulo izprezhdi vika — starodavnia dokhrystyianska koliadka. Rayon.Kultura. Access: https://kultura.rayon.in.ua/news/563966-oy-yak-zhe-bulo-izprezhdi-vika-starodavnya-dokhristiyanska-kolyadka

13. Pavliuk N., Malashevska I., Naumenko M. (2022). Narodna pisnia ta ii rol u patriotychnomu vykhovanni molodi [Folk song and its role in patriotic education of youth]. Acta Paedagogica Volynienses, 5, 69–73.

14. Ruban A. (2021). Vplyv sotsialnykh merezh na formuvannia identychnosti pidlitkiv ta molodi [The influence of social networks on the identity formation of teenagers and youth]. Nauk. visnyk IDHU, (56), P. 213–220. Access: http://visnyk.idgu.edu.ua/index.php/nv/article/view/507.

15. Rudyk M. Vplyv sotsialnykh media na formuvannia hromadskoi dumky [The influence of social media on public opinion]. Visnyk Lvivskoho universytetu, 48, P. 196–206.

16. Shum (pisnia Go_A). Wikipedia. Access: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A8%D1%83%D0%BC_(%D0%BF%D1%96%D1%81%D0%BD%D1%8F_Go_A)

17. YAGÓDY. Wikipedia. Access: https://uk.wikipedia.org/wiki/YAG%C3%93DY

Література:

1. Боднаренко Б. О. Соціальні мережі як засіб формування свідомості [Електронний ресурс] / Б. О. Боднаренко, С. Г. Денисюк // Матеріали XLIX науково-технічної конференції підрозділів ВНТУ (27–28 квітня 2020 року). – Вінниця, 2020. – Електрон. текст. дані. – Режим доступу: https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all-hum/all-hum-2020/paper/view/10109.

2. Чупрій Л. Особливості розвитку національно-патріотичного виховання молоді в умовах російської повномасштабної агресії / Л. Чупрій, О. Сіра // Державна сімейна та молодіжна політика: законодавство, методи та практика. – 2022. – № 2.

3. Гурт «ДахаБраха» // Вікіпедія : вільна енциклопедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%94%D0%B0%D1%85%D0%B0%D0%91%D1%80%D0%B0%D1%85%D0%B0

4. Дяк Т. П., Грицюк Ю. І. Використання корпусних інструментів для виявлення ключових слів у стрілецьких і повстанських піснях як жанру фольклорного дискурсу / Т. П. Дяк, Ю. І. Грицюк // Scientific Bulletin of UNFU. – 2024. – Т. 34. – № 7. – С. 60–71.

5. Дріневська В. Інтерпретація фольклорної спадщини в українській популярній музиці / В. Дріневська // Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. – С. 64–67.

6. Дзинглюк О. С. Патріотична пісня як невід'ємний елемент національної свідомості українців / О. С. Дзинглюк, В. А. Гречиха // Закарпатські філологічні студії : науковий журнал / гол. ред. І. М. Зимомря. – Ужгород : Видавничий дім "Гельветика", 2019. – Т. 2. – Вип. 9. – С. 118–123.

7. Коротя-Ковальська В. П. Роль української народної пісні у світовому часопросторі та мистецькій освіті / В. П. Коротя-Ковальська, Р. О. Лоцман // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. – 2023. – Вип. 3. – С. 31–37.

8. Матійчин І. Українська пісня як чинник національної амоідентифікації / І. Матійчин // Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський зб. наук. праць молодих вчених ДДПУ ім. І. Франка. – 2021. – Вип. 36. – Т. 2. – С. 36–43.

9. Міністерство освіти і науки України. Наказ № 527, «Про деякі питання національно-патріотичного виховання в закладах освіти України…» (06.06.2022) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://is.gd/MuXfdC

10. Олійник Л. Концептуальна основа виховання патріотизму молоді в умовах повномасштабного російського вторгнення / Л. Олійник // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2023. – № 24.2. – С. 100–110.

11. Ой як же було ізпрежди віка – стародавня дохристиянська колядка // Район.Культура [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://kultura.rayon.in.ua/news/563966-oy-yak-zhe-bulo-izprezhdi-vika-starodavnya-dokhristiyanska-kolyadka

12. Павлюк Н. Народна пісня та її роль у патріотичному вихованні молоді / Н. Павлюк, І. Малашевська, М. Науменко // Acta Paedagogica Volynienses. – 2022. – № 5. – С. 69–73.

13. Рубан А. Вплив соціальних мереж на формування ідентичності підлітків та молоді / А. Рубан // Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. – 2021. – № 56. – С. 213–220. – Режим доступу: http://visnyk.idgu.edu.ua/index.php/nv/article/view/507

14. Рудик М. Вплив соціальних медіа на формування громадської думки / М. Рудик // Вісник Львівського університету. Серія: Журналістика. – 2021. – Вип. 48. – С. 196–206.

15. Пісня «Шум» гурту Go_A // Вікіпедія : вільна енциклопедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A8%D1%83%D0%BC_(%D0%BF%D1%96%D1%81%D0%BD%D1%8F_Go_A)

16. Гурт «YAGÓDY» // Вікіпедія : вільна енциклопедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://uk.wikipedia.org/wiki/YAG%C3%93DY

UDC 378.147

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-897-905

Chornous Vira Petrivna associate professor of the department of social and humanitarian disciplines, Municipal establishment of higher education "Rivne Medical Academy", Rivne, tel. (0362) 63-55-34, https://orcid.org/0000-0003-3756-1269.

FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE PHARMACISTS IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

Abstract. The article considers the process of forming communicative competencies in future pharmacists, which is a key factor in their professional training.

The concept of communicative competence of the future pharmacist is analyzed, which is a personal formation of the individual and is defined as the ability of a person to implement their knowledge, skills, and abilities in future professional activity.

An analysis of psychological and pedagogical literature on the issues of forming communicative competence of the individual in domestic and foreign pedagogical theory and practice has been conducted. Research has shown that the basis of this process, according to scientists, is the acquisition of personal value orientations, familiarization with elements of national culture, as a result of which objects of cognition acquire personal significance for the subject, namely, social significance as a whole.

Modern methodological approaches to teaching are substantiated, the implementation of which ensures the formation of communicative competencies in foreign language classes: cognitive (knowledge of language, theory, and psychology of communication), emotional-evaluative (motives for choosing a profession, interest in the chosen profession), and behavioral components (modeling in the process of professional training of such a structure of pedagogical activity).

Forms and methods of work in foreign language classes that are most effective in the process of forming communicative competence are described. These are, first of all, methods of organizing educational activity, interactive AND creative methods. The main factors contributing to the formation of communicative competencies of future pharmacists in the learning process and its results are professional interest, the non-standard nature of educational-cognitive activity, and the game-like character of classes.

It is determined that the formation of communicative competencies of future pharmacists in foreign language classes is an important and necessary condition for the effective realization of their professional activity.

Keywords: communicative competence, professional activity, future pharmacists, forms and methods of educational activity, establishments of higher medical education.

Чорноус Віра Петрівна доцент кафедри суспільно-гуманітарних дисциплін, КЗВО «Рівненська медична академія», м. Рівне, тел. (0362) 63-55-34, https://orcid.org/0000-0003-3756-1269.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті розглянуто процес формування комунікативних компетентностей у майбутніх фармацевтів, який є ключовим фактором для їх професійної підготовки.

Проаналізовано поняття комунікативна компетентність майбутнього фармацевта, яка є особистісним утворенням особистості і визначається як здатність особистості реалізувати свої знання, уміння і навички у майбутній професійній діяльності.

Проведено аналіз психолого-педагогічної літератури з питань формування комунікативної компетентності особистості у вітчизняній та зарубіжній педагогічній теорії та практиці. Дослідження засвідчили, що основою цього процесу вчені вважають отримання ціннісних орієнтацій особистості, ознайомлення з елементами національної культури, у результаті чого об'єкти пізнання набувають для суб'єкта особистісного значення, а саме суспільної значущості в цілому.

Обґрунтовано сучасні методологічні підходи до навчання, впровадження яких забезпечує формування комунікативних компетентностей на заняттях з іноземної мови: когнітивний (знання мови, теорії та психології спілкування), емоційно-оцінний (мотиви вибору професії, інтерес до обраної професії), та поведінковий компоненти (моделювання в процесі професійного навчання такої структури педагогічної діяльності).

Описано форми і методи роботи студентів у навчально-виховному процесі, що є найбільш ефективними у процесі формування комунікативної компетентності. Це, насамперед, методи організації освітньої діяльності, інтерактивні та творчі методи. Основними факторами, які сприяють формуванню комунікативних компетентностей майбутніх фармацевтів до процесу навчання та його результатів, є професійний інтерес, нестандартний характер навчально-пізнавальної діяльності, ігровий характер занять.

Визначено, що формування комунікативних компетентностей майбутніх фармацевтів на заняттях з іноземної мови є важливою та необхідною умовою для ефективної реалізації його професійної діяльності.

Ключові слова: комунікативна компетентність, професійна діяльність, майбутні фармацевти, форми і методи освітньої діяльності, заклади вищої медичної освіти.

Formation of a problem. At the current stage of educational system reform, problems of improving its quality and technologies for acquiring life-essential competencies, which are indicators of education quality, are becoming relevant. Particular attention today requires the issue of creating an educational environment for the formation and development of students' communicative competence, particularly of pharmaceutical specialization.

The problem of forming market relations, the establishment of European values in Ukraine determine corresponding guidelines for professional education: not only ensuring the state's needs in specialists of different directions and levels of training but also meeting various educational needs of future professionals in development, self-realization, self-learning, and self-improvement. Modern society requires competent specialists who thoroughly possess theoretical knowledge, professional skills and abilities, are well-rounded individuals, possess skills of communication, projection, and other types of activity, adhere to the features of international convergence while preserving national peculiarities and cultural-educational traditions, and possess various types of competencies. Professional training is the basis and guarantee of professional development of the individual because it forms the socio-cultural, intellectual, and productive potential of society in various spheres of activity.

The development of the state, structural transformations at the micro and macroeconomic levels must be harmoniously combined with educational reforms and professional training in order to satisfy the needs and aspirations of future specialists and to define a new system of professional values that will meet the needs of humanity regarding changes in various spheres of social activity and focus on integration into the world system. This especially concerns the training of those professionals who will work in the healthcare field: doctors, nurses, pharmacists, etc.

The relevance of the researched problem is caused by the current political, social, and cultural situation in Ukraine, which actualizes the need to update the content of professional education, in particular pharmaceutical education. Priority is given to orientation toward international standards, according to which the future specialist in this field should be mobile and competent, focused on personal and professional self-development, as well as capable of predicting

social change trends, foreseeing the direction of society's development, being well oriented in bioethical issues of the pharmaceutical aid and marketing system, having value orientations regarding the preservation and strengthening of public health, namely: a formed sociocultural competence.

Analysis of Research and Publications. Problems of development of foreign language communicative competence are highlighted in the works of H. Arkhipova, Ye. Klymenko, S. Kozak, etc.; the methodology of forming communicative competence was studied by domestic and foreign methodologists, namely: T. Koval, N. Katrych, Yu. Passov, N. Kostenko, Zh. Nikolaieva, V. Bagaric, M. Canal, D. Hymes, and others.

The importance of forming the communicative component of the professional competence of future pharmacists is discussed in the scientific works of N. Alokhina, I. Boychuk, N. Honcharenko, L. Kaidalova, I. Koniashyna.

The problem of improving foreign language training of future specialists has become particularly relevant and the subject of many studies: in particular, psychological aspects of communicative competence formation were studied by O. Bodaliov and S. Zontova. The problem of acquiring foreign languages by an individual was highlighted in a number of scientific works by S. Buchatska and L. Onufrieva.

The study of a foreign language acquires personal significance depending on the type of activity into which the acquired language knowledge is integrated. Thus, the researcher R. Feuerstein identified the qualities whose presence and development ensure successful foreign language acquisition by the individual: understanding the importance of learning tasks for oneself and one's future; mastering the strategy of further self-learning; desire to work on solving learning tasks; a sense of competence, ability to solve set tasks; ability to control and manage one's behavior and activity; ability to set real goals, plan ways to achieve them; need and ability to face life and learning challenges and respond to them; awareness of the necessity and presence of changes in one's qualities and level of preparation; confidence in one's ability for positive change, for successfully solving problems; readiness and ability to participate in joint work [6].

O. Pomietun defines the concept of competence as specially structured (organized) knowledge, skills, abilities, and attitudes acquired in the process of learning and allowing a person to identify and solve, regardless of the situation, problems characteristic of a certain sphere of activity [4].

Researcher L. Khoruzha believes that competence is not limited to narrow professional frameworks but is associated with solving a wide range of social, cultural, psychological, physiological, and other problems. Therefore, in a broad aspect, the competence of a future specialist is "a set of theoretical knowledge, practical skills, experience, and personal qualities, the dialectical course of which ensures the efficiency and effectiveness of a certain action" [5].

Thus, the analysis of definitions of the concept “competence” found in pedagogical literature allows us to conclude that this phenomenon is characterized as the ability of an individual to realize their potential in future professional activity; it is the demonstrated in practice aspiration and readiness to implement in professional and social activity the knowledge, skills, abilities formed during the learning process in higher education institutions, as well as the acquired experience and personal qualities, awareness of the significance and personal responsibility for the result of one’s own activity and the need for constant improvement of the formed competence.

The aim of the article is to study the level of foreign language communicative competence and its impact on personality development.

Thus, the analysis of definitions of the concept “competence” found in pedagogical literature allows us to conclude that this phenomenon is characterized as the ability of an individual to realize their potential in future professional activity; it is the demonstrated in practice aspiration and readiness to implement in professional and social activity the knowledge, skills, abilities formed during the learning process in higher education institutions, as well as the acquired experience and personal qualities, awareness of the significance and personal responsibility for the result of one’s own activity and the need for constant improvement of the formed competence.

The aim of the article is to study the level of foreign language communicative competence and its impact on personality development.

The implementation of this aim involves solving the following tasks:

1. determining the conceptual essence of “communicative competence” and its significance in the future professional activity of a pharmacist;
2. presenting effective forms and methods of forming communicative competence in foreign language classes;
3. researching foreign language communicative competence as a key factor in the development of foreign language speech and revealing the impact of foreign language communicative competence on the personality development process.

Presentation of the main research material. Communicative competence, as a component of professional competence, is necessary for the realization of students’ personality. Communicative competence is manifested in broad spheres of activity, its importance increases under conditions of growing and complicating information and expanding sociocultural ties. Communication arises in situations where it is necessary to understand another person and build productive joint action. In the context of education and professional training, communication is a necessary mechanism for the development of thinking, speech culture, professional communication, and for the full organization of independent work of young people.

According to L. Kaidalova, who characterizes communicative competence of pharmaceutical workers as a set of knowledge, skills, abilities, internal personal resources and qualities; a certain level of experience in interaction with patients, doctors, and colleagues, which is necessary for successful professional activity; it is a tool of professional activity. Communicative skills and abilities include: the ability to establish contact; the ability to communicate with different people; the ability to express one's own thoughts; the ability to listen; the ability to identify the strongest traits in the interlocutor and instill confidence in them; to demonstrate patience with communication partners; to avoid and resolve conflicts (approaching problems from the partner's point of view, overcoming personal animosity, etc.). These skills and abilities are important in the professional activity of pharmaceutical specialists. Communicative competences imply the ability to interact with other people (by age, status, occupation), the ability to build partnerships, work in a team, organize the work of performers, and find and make management decisions [1, p. 156–157].

Based on the analysis and generalization of definitions, communicative competence of future pharmacists, graduates of institutions of professional pre-higher education includes: knowledge of the language and practical skills of using its verbal and non-verbal means and the ability to apply them in professional activity; the ability and skill to establish communication and interaction with people both in professional and social aspects.

Communicative competence is a personality trait that is formed under the influence of many factors, but education and self-education play a decisive role in this process. Since developed communicative competence should be the ultimate result of learning, there arises the necessity of purposeful activity aimed at its formation [2]. The task of the teacher is to create conditions during the educational process for the formation of communicative competence through the use of modern active and interactive teaching methods, personal experience, and one's own level of communicative capabilities. The use of appropriate forms and methods in foreign language classes contributes to the development of the ability for conscious assimilation of knowledge and creates an initial universal communicative practice.

The effectiveness of forming foreign language speech is determined by a number of psychological and pedagogical factors, which can be defined as significant conditions influencing the success of communication development of the individual. The factors of success are based on the structure of educational activity, which allows identifying them with its structural components of creating conditions for the development of internal motivation for communication, and improving the educational process by involving the personality in the discussion of specific situations.

Communicative competence involves a wide range of skills, among which simple and complex communicative skills are distinguished, namely:

– skills of verbal and non-verbal communication, that is, the ability to speak, listen, use gestures, facial expressions, pantomime, gaze, and other non-verbal means;

– the ability to distribute one's attention;

– skills of social perception (to perceive and understand the internal state of a partner by external signs);

– the ability to predict the partner's reaction in communication;

– the ability to manage one's behavior in communication.

Based on the analysis of scientific research, we can state the presence of different approaches in modern science regarding the identification of structural components of communicative competence of a specialist. In our opinion, the three-component structure of communicative competence developed by B. Spitzberg and W. Cupach [7] is universal. According to the scientists, the structural components of communicative competence of a personality are knowledge (awareness of what communicative behavior is most appropriate in a specific situation), skills (the ability to apply this behavior in a given context), and motivation (the desire for effective and competent communication).

Many domestic researchers in the structure of communicative competence of a specialist distinguish cognitive, emotional-evaluative, and behavioral components. The cognitive component includes: knowledge of the language; knowledge of the theory and psychology of communication, knowledge of the rules of business etiquette and intercultural conventions, knowledge of means of influence on people and techniques of making an impression, ability to form an image, knowledge of means and techniques for establishing, maintaining and completing speech contact to achieve a certain goal; adequate orientation of the specialist in oneself, in partners, in the situation of professional communication and specific communicative-professional goals, as well as knowledge of normative and professionally-oriented communicative culture. The emotional-evaluative component of communicative competence includes the motives of choosing a profession, interest in the chosen profession, acceptance of oneself and others, attitudes in professional communication [3].

In forming communicative competence of future pharmaceutical professionals, we take into account that it is an integrated personality quality, manifested in the general ability and readiness for activity, based on knowledge, skills, abilities and experience acquired during learning and aimed at independent and successful participation in practical activity. The formation of communicative competence in higher education institutions can be seen as the formation of a system of knowledge, skills, abilities, and personal qualities in achieving goals or obtaining a positive result in the process of educational and industrial activity, i.e., as readiness of a specialist for professional activity.

Pharmaceutical workers belong to the sphere of professional activity with increased communicative responsibility.

The choice of teaching and educational methods for the purpose of forming communicative competence of future specialists depends on: the content of training, the requirements of educational standards, general and professional educational goals, features, content, methods and forms of work of specific educational events; the content and methods of teaching a specific academic discipline and its specific requirements for the choice of methods; time resources for studying the topic or module; level of material and technical support; professional competence and pedagogical skills of teachers, etc.

During seminar classes in psychological-pedagogical disciplines, students not only consolidate knowledge, skills and abilities, but also demonstrate the ability to work independently with literary and electronic information sources; to find necessary information, analyze and process it, report or present it in the form of essays, etc. Under certain conditions, during seminar classes, the teacher stimulates the analytical and intellectual activity of students, their critical thinking in the formation of competences and assimilation of knowledge, formation of skills and abilities, development of personal qualities. The main factors that contribute to students' creative attitude to the learning process and its results are professional interest, the non-standard character of educational and cognitive activity, the game character of classes, emotionality [7].

A role-play increases interest in studying the discipline, activates cognitive activity, helps students immerse themselves in a specially created communication atmosphere, allows them to perform various roles, helps reveal the potential of communicative abilities, teaches decision-making, and promotes reflexive analysis of their own communicative activity. Based on experience, it should be noted that classes using game-based and other interactive methods are extremely effective for the formation of communicative competence. Even students with a low level of cognitive activity actively engage in the communication process, perform selected roles carefully and creatively, and the level of responsibility for performing a joint task is always high. In the process of creative communication, students actively train speech and non-verbal communication skills.

Conclusions. Thus, communicative competence is an integrated, complex phenomenon that combines knowledge, skills and abilities, personal capabilities, indicators of general culture, and the ability to communicate with people. The most important conditions for the formation of communicative competence of pharmaceutical specialists should be considered: appropriate organizational and methodological support of the educational process, professional competence and pedagogical skills of teachers; the creation of a motivational basis for students' activity in mastering the technology of competent communication, etc. In further research, the development of a model for the formation of communicative competence of future pharmaceutical specialists is possible.

References

1. Kaidalova L. (2010). Profesiina pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv farmatsevtychnoho profiliu u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Professional training of future pharmaceutical specialists in higher educational institutions]: Monohrafiia Kharkiv : NFaU. 364 s. [in Ukrainian].
2. Maksymenko S. (2005). Tekhnolohiia spilkuvannia (komunikatyvna kompetentnist uchytelia: sutnist i shliakhy formuvannia) [Communication technology (teacher's communicative competence: essence and ways of formation). Kyiv: Hlavnyk. 112 s. [in Ukrainian].
3. Pavlenko O. (2005). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentsii fakhivtsiv mytnoi sluzhby v systemi neperervnoi profesiinoi osvity [Formation of communicative competence of custom service specialists in the system continuous professional education] : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia d-ra ped. nauk: 13.00.04. Kyiv. 40 s. [in Ukrainian].
4. Pometun O. I. (2004). 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.». S. 15-24 [in Ukrainian].
5. Khoruzha, L.L. (2003). Etychna kompetentnist maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv: teoriia i praktyka: monohrafiia [Ethical competence of a future primary school teacher: theory and practice: monograph]. Kyiv: Instytut pedahohiky APN Ukrainy. 319 s. [in Ukrainian].
6. Chyhantsova O. (2014). Foreign language learning of students with non-linguistic speciality. International Scientific Journal «Euro-American scientific cooperation». Hamilton. № 5. P. 103-109.
7. Spitzberg, B.H., & Cupach, W.R. Interpersonal communication competence. // http://www.uky.edu/~drlane/capstone/interpersonal/competence.htm

Література

1. Kaidalova L. (2010). Profesiina pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv farmatsevtychnoho profiliu u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Professional training of future pharmaceutical specialists in higher educational institutions]: Monohrafiia Kharkiv : NFaU. 364 s. [in Ukrainian].
2. Maksymenko S. (2005). Tekhnolohiia spilkuvannia (komunikatyvna kompetentnist uchytelia: sutnist i shliakhy formuvannia) [Communication technology (teacher's communicative competence: essence and ways of formation). Kyiv: Hlavnyk. 112 s. [in Ukrainian].
3. Pavlenko O. (2005). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentsii fakhivtsiv mytnoi sluzhby v systemi neperervnoi profesiinoi osvity [Formation of communicative competence of custom service specialists in the system continuous professional education] : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia d-ra ped. nauk: 13.00.04. Kyiv. 40 s. [in Ukrainian].
4. Pometun O. I. (2004). 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.». S. 15-24 [in Ukrainian].
5. Khoruzha, L.L. (2003). Etychna kompetentnist maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv: teoriia i praktyka: monohrafiia [Ethical competence of a future primary school teacher: theory and practice: monograph]. Kyiv: Instytut pedahohiky APN Ukrainy. 319 s. [in Ukrainian].
6. Chyhantsova O. (2014). Foreign language learning of students with non-linguistic speciality. International Scientific Journal «Euro-American scientific cooperation». Hamilton. № 5. P. 103-109.
7. Spitzberg, B.H., & Cupach, W.R. Interpersonal communication competence. // http://www.uky.edu/~drlane/capstone/interpersonal/competence.htm

UDC 378.013

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-906-913

Dobryden Oxana Volodymyrivna PhD in social philosophy, associate professor, the department of Language training and Humanities, Dnipro State Medical University, Dnipro, tel.: (097) 001-46-07, https://orcid.org/0000-0003-3993-9608

Livenko Anatolii Ivanovych PhD in economics, associate professor, the department of Language training and Humanities, Dnipro State Medical University, Dnipro, tel.: (096) 402-93-72, https://orcid.org/0000-0002-5967-7177

Kravchenko Volodymyr Yuriyovych PhD in political science, associate professor, the department of Language training and Humanities, Dnipro State Medical University, Dnipro, tel.: (096) 138-30-23, https://orcid.org/0009-0000-8393-2097

THE IMPACT OF TRADITIONS AND INNOVATIONS ON THE TRANSFORMATION OF HEALTH-PRESERVING PRACTICES WITHIN THE CONSUMER CULTURE OF UNIVERSITY STUDENTS

Abstract. This article examines the processes and mechanisms involved in shaping a health-preserving culture among student youth under the influence of contemporary mass culture and innovations. It explores the role of modern marketing strategies and mass culture norms in promoting health-preserving principles. The study analyzes the impact of both traditions and innovations on how various social groups adopt health-oriented behaviors amid the challenges posed by today's global consumer society.

The research demonstrates that mass culture and the information environment are significant factors influencing students' perceptions of the value of a healthy lifestyle. It identifies discrepancies between traditional health values and new health behavior practices shaped by marketing strategies. The aim of the study is to investigate the specific features and regularities in the transformation of traditional health-preserving principles among student youth under the influence of modern mass consumer culture.

Key informational approaches through which marketing technologies influence youth — leading to superficial, distorted, and consumerist notions of a healthy lifestyle — are explored. These notions often diverge from the actual

physical and spiritual needs of individuals. It is concluded that in a consumer society, the development of both traditional and modern health-preserving practices is contingent upon the individual's level of critical thinking, moral responsibility, and family and social values.

The findings underscore the importance of further integrating health-preserving values into modern educational and upbringing strategies targeting youth.

Keywords: health preservation, mass culture, consumer society, educational environment, health and education, value orientation, traditions and innovations, health marketing, upbringing, health culture

Добридень Оксана Володимирівна кандидат філософських наук, доцент кафедри мовної підготовки та гуманітарних наук, Дніпровський державний медичний університет, м. Дніпро, тел.: (097) 001-46-07, https://orcid.org/0000-0003-3993-9608

Лівенко Анатолій Іванович кандидат економічних наук, доцент кафедри мовної підготовки та гуманітарних наук, Дніпровський державний медичний університет, м. Дніпро, тел.: (096) 402 93 72, https://orcid.org/0000-0002-5967-7177

Кравченко Володимир Юрійович кандидат політичних наук, доцент, доцент кафедри мовної підготовки та гуманітарних наук, Дніпровський державний медичний університет, м. Дніпро, тел.: (096) 138-30-23, https://orcid.org/0009-0000-8393-2097

ВПЛИВ ТРАДИЦІЙ І НОВАЦІЙ НА ТРАНСФОРМАЦІЮ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИХ ПРАКТИК В КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРИ СПОЖИВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Анотація. Статтю присвячено дослідженню процесів і механізмів формування культури здоров'язбереження студентської молоді під впливом сучасної масової культури та інновацій. Досліджено роль сучасних маркетингових стратегій та норм масової культури в процесі популяризації принципів збереження здоров'я. Проаналізовано вплив традицій та інновацій на закономірності реалізації принципів здоров'язбереження серед представників різних соціальних груп в умовах сучасних викликів глобального суспільства споживання. Доведено, що масова культура та інформаційне середовища є важливими чинниками, які визначають уявлення студентів про цінність здорового способу життя. Встановлено

існування розбіжностей між традиційними цінностями здоров'я і новітніми практиками здорової поведінки, які формуються під впливом маркетингових стратегій. Метою статті є вивчення особливостей та закономірностей трансформації традиційних принципів здоров'язбереження студентської молоді під впливом сучасної суспільної культури масового споживання.

Досліджено основні інформаційні підходи за допомогою яких маркетингові технології впливають на формування у молоді поверхневих, спотворених та споживацьких уявлень про здоровий спосіб життя, які не завжди відповідають об'єктивним потребам фізичного і духовного розвитку індивіда. Визначено, що в умовах суспільства споживання формування традиційних і новітніх практик здоров'язбереження залежить від рівня розвитку критичного мислення, моральної відповідальності, сімейних та соціальних цінностей індивіда. Результати дослідження демонструють необхідність подальшого впровадження здоров'язбережувальних цінностей через сучасні стратегії навчання і виховання молоді.

Ключові слова: здоров'язбереження, масова культура, суспільство споживання, освітнє середовище, здоров'я і освіта, ціннісні орієнтири, традиції та новації, маркетинг здоров'я, виховання, культура здоров'я.

Statement of Problem. Comfortable everyday living is regarded as one of the primary achievements of modern civilization. Today's world is marked by rapid scientific, technological, and industrial breakthroughs designed to improve and prolong human life. However, the very technologies meant to enhance life are simultaneously introducing new risks. Many of these innovations return with unintended negative consequences: increasingly frequent ecological catastrophes and unpredictable natural disasters due to human interference in nature; genetic manipulation and the chemicalization of food supplies; the substitution of reality with virtual digital environments; and a media landscape dominated by depictions of power and material wealth, which undermines humanistic values in favor of materialism.

The dual nature of these civilizational achievements — comfort paired with physical and psychological risk — raises significant concern. Moreover, these advancements occur within the framework of market relations, driven by the principles of a consumer society and accompanied by global political and socio-economic instability. These conditions intensify existential risks for individuals and foster a growing sense of fragility and instability in their personal lives. The rise in threats to human health further amplifies these destabilizing sentiments.

In this context, the educational system assumes a critical role. The ability of students to acquire skills for managing their own health-preservation processes becomes especially relevant and vital in today's environment.

Literature Review. In recent years, the issue of health preservation and safety has become one of the most pressing topics in academic discourse. Scholars from diverse fields such as philosophy, sociology, and pedagogy increasingly turn their attention to examining the educational, cultural, socio-economic, ethical, and other dimensions of health preservation. This growing interest reflects the urgent demands of our time.

Statistical data paint a concerning picture regarding the health status of Ukraine's population, underscoring the importance of educational environments as crucial spaces for fostering and reinforcing health-preserving practices among contemporary youth. Within both formal classroom settings and extracurricular activities, there exists a unique opportunity to instill sustainable health-oriented behaviors.

Among the prevailing topics within pedagogical research circles are the multifaceted aspects of health education strategies, the development of a health-preserving culture, the influence of advertising and fashion on health-related behaviors, and the role of gender identity in shaping health-preserving motivations.

Recognition of the educational environment’s significance in addressing health-related challenges among children and youth is increasingly translating into practical outcomes. A growing trend can be observed in leading Ukrainian educational institutions, where methodological guides and recommendations are being published for educators at both secondary and higher education levels. A notable example is the collaborative work by experts at the Kharkiv Academy of Continuing Education, titled «The Health-Preserving Component of Education» [1].

Among recent scholarly contributions to this field, the research by Ukrainian academics O. Potuzhnii and V. Polishchuk stands out as particularly relevant. In their analysis of health-preserving education and the formation of related competencies, the authors emphasize the importance of integrating disciplines within pedagogical practice. As they argue: «The integrative approach to forming health-preserving competence in future professionals is reflected in the content and structure of both professional and safety education, enabling the development of a holistic worldview among students. This type of education embodies the trend toward integration by combining knowledge from the natural sciences, valeology, physical education, health basics, biochemistry, and biomechanics. It fosters a va ue-based attitude toward one's own health» [2, p. 128].

Purpose. The objective of this study is to analyze the distinctive features and patterns in the transformation of traditional health-preserving principles among student youth, influenced by the contemporary culture of mass consumption. The research focuses on how mass culture and marketing technologies shape young people’s health values and behaviors and examines the implications for educational policy and practice.

Main Material. The study of the phenomenon of health preservation in the context of a consumer society would be incomplete without considering the role of traditions and innovations. It is precisely their transformation that lays the groundwork for individual, collective, and societal action. Notably, within the educational process, philosophy, the social sciences, and the humanities provide students with the tools to comprehend the essence, form, significance, and relevance of the dialectically connected categories of tradition and innovation. These disciplines enable critical assessment of their advantages and disadvantages and support the modeling of future developments in the processes of personal health preservation. In doing so, students acquire knowledge that may later be applied to the pursuit of constructive approaches for transitioning society toward a qualitatively new stage of goods production and healthcare system functioning.

In this article, the authors proceed from the assumption that a health-preserving tradition refers to established customs, behavioral norms, and knowledge in the field of individual and collective health maintenance. A novelty is understood as a product (in the broad sense of the term) or as cutting-edge technology, while an innovation refers to the process and result of implementing such a product or technology — that is, the practical realization of a novelty. This paper focuses on specific mechanisms through which health-preserving traditions and novelties are utilized by marketing structures within the modern sociocultural landscape of the consumer society, whose primary aim is to generate profit from consumer engagement.

Health-preserving traditions have long captured the interest of reflective individuals, as they serve as a universal mechanism for the accumulation and transmission of information, thus ensuring the continuous development of a culture of health preservation. These traditions influence not only the marketing dynamics of consumer mechanisms but also the cognitive processes of individuals. This is particularly relevant in an era where new technologies – and consequently, risks to both physical and mental health – are omnipresent: in nutrition, in the overuse of digital communication devices, in construction materials and techniques, and so on. Therefore, the formation of a culture of health preservation among university students necessitates awareness of potential health threats present across all spheres of human life.

The emergence of a modern health-preserving culture — seen as an adaptation to the new format of globalized society – connects contemporary practices with traditional health-preserving models. A key characteristic of the relationship between tradition and innovation in the consumer society lies in the use of tradition as the conceptual basis for new products and services.

Thus, novelty is often presented as a transformed tradition, marketed as a well-established, and at times ancient, brand. A clear example is the emergence

of kosher and halal product lines within the modern food industry, encompassing stores, restaurants, and other services. These foods are no longer marketed exclusively to Jewish and Muslim communities; rather, they have become brands associated with quality and environmentally friendly food, appealing to consumers of various religious backgrounds. Additionally, it is likely that the developers of these food networks recognize that they are also promoting other forms of consumer activity — such as gastronomic tourism, medical tourism, and more. In this way, ethnic consumption traditions have transcended their original cultural boundaries to become elements of mass consumption.

A distinctive feature of health-preserving traditions is their practical character, as they are inherited by one generation from the previous one through repeated implementation. While oral transmission of knowledge is certainly possible, acquiring the status of a health-preserving tradition necessitates consistent practical application. Consider, for example, the popular Ukrainian tradition of drinking warm milk with honey at the first sign of a cold – a practice still in use today. However, it must be acknowledged that, unfortunately, even labeling such products as «100% natural» does not guarantee their authenticity in today's Ukrainian supermarket chains. The chemicalization of the food industry, while beneficial to commercial interests, enables the enhancement of appearance, flavor, shelf life, and even the creation of artificial food products with long-lasting durability. Nevertheless, these technological benefits have little to do with the actual promotion of human health.

In contemporary Ukrainian academic literature, the issue of the rationality and safety of innovations, as well as methods of controlling technological risks, has been repeatedly raised. Moreover, as emphasized by L. Ryzhak, «the specificity of modern risks also lies in the fact that the dangers they create are hidden from perception. The invisibility of risks feeds the illusion of safety in human and societal existence. However, the technogenic civilization that is expanding across the world has become a threat to humanity as a whole» [3, p. 135].

It is no secret that the main components of the consumer machine are fashion and advertising. These elements serve as essential prerequisites for active consumption, attributing a certain level of prestige to the acquisition of health-preserving services or products (depending on price, brand, etc.), by which an individual's social success is often measured. With the help of tools such as fashion and advertising, various health-preserving traditions and innovations are presented as value-based and existential guidelines. Over recent decades, the megastructure for the production and sale of health-preserving goods and services in the consumer society has turned into a massive business empire, commonly referred to as the wellness industry. In practice, services in this industry are often consumed not for the sake of health itself, but rather for the image of a prestigious lifestyle.

Both domestic and foreign researchers consistently emphasize that all actions undertaken by producers of goods and services in a consumer society are driven by profit. In this context, O. Shcherba rightly notes that «in most cases, the Ukrainian consumer can only be protected to some extent within the domestic consumer market. As for the global market, they are not protected at all (mainly due to political factors and the state's weakness in defending the rights of its citizens on the global stage)» [4, p. 89]. Unfortunately, it must be acknowledged that despite the ease of accessing information through online resources — including information about marketing tactics and various influences on consumer behavior — the mass manipulation of human desires and needs persists. Moreover, the methods and means of influence continue to evolve. In modern information society, the shift from manipulating mass consciousness to influencing individual decision-making through incentives and motivations occurs continuously and subtly. This is clearly evident in the substitution of the category of «health» with the category of «healthy lifestyle», a trend that is particularly noticeable among students. A familiar scenario involves female students smoking during breaks, irregular eating habits and daily routines, and poor sexual hygiene. In other words, there is a clear lack of genuine health-preserving behavior. Nevertheless, the same group regularly attends gyms and cosmetologists. What explains such contradictions? To answer this question, we turn to the words of A. Boyko, who rightly asserts that «one of the most important functional elements of mass culture is its organic ability to unify human subjectivity, to create the illusion of erasing differences between people and of the universality of the problems they face» [3, p. 97]. As a result, new fictitious health-preserving traditions are formed, in which the preservation of health is not the true value. The main motivation for engaging in such health-preserving behaviors is the need for a form of self-realization, self-actualization, and at least partial inclusion in the lifestyle of successful people.

It is important to note that such fictitious health-preserving imperatives do not find the same resonance in other social groups. Older generations, for instance, tend to approach health-related information – disseminated through television and the internet — with greater critical thinking. Overall, the level of health-preserving culture is based on how relevant the issue of health is to an individual. Elderly people, in particular, are genuinely interested in maintaining a healthy lifestyle for the sake of their health itself, rather than as a way to imitate a prestigious lifestyle.

Conclusion. Taking into account the inevitable expansion of health risks in modern society, the authors believe that the lack of equality among consumers in terms of protecting their right to health is a significant and destructive factor. Without a doubt, consumer inequality – caused by inadequate oversight of

producers and service providers, and by a lack of popular scientific coverage of the direct threats posed by consumer products utilizing cutting-edge technologies across various spheres of life – will continue to erode public trust in the state and its institutions. Nevertheless, it is crucial to clearly understand that the issue of using next-generation products and technologies as a health risk is not a new one for society. Whether health-preserving traditions and innovations will have a positive or negative impact depends not on technology, but on the level of development of critical thinking, moral responsibility, and the family and social values of the individual. The research results demonstrate the necessity of further introducing health-preserving values through modern strategies for educating and raising youth. Such strategies are vital for preventing the formation of superficial, distorted, and consumerist notions of a healthy lifestyle among young people – perceptions that do not always align with their actual physical and spiritual development needs.

References:

1. Zdorov″yazberezhuval′na skladova osvity: navchal′no-metodychnyy posibnyk (2024). [The Health-Preserving Component of Education: A Teaching and Methodical Guide], Kharkiv: Kharkivs′ka akademiya neperervnoyi osvity. 128 s, [in Ukrainian].

2. Potuzhniy O.V., Polishchuk V.V. (2022). Zdorov‘yazberezhuval′na osvita ta formuvannya yiyi kompetentnostey u studentiv v osvitn′omu seredovyshchi [Health-Preserving Education and the Formation of Its Competencies in Students within the Educational Environment], Visnyk Cherkas′koho natsional′noho universytetu imeni Bohdana Khmel′nyts′koho. Seriya: «Pedahohichni nauky». Vypusk 1. S. 124–129, [in Ukrainian].

3. Ryzhak L. (2017). Ryzyk yak marker tekhnolohichnoyi innovatsiynosti suspil′stva [Risk as a Marker of Technological Innovation in Society], Visnyk L′vivs′koho universytetu. Vypusk 12. S. 132-138, [in Ukrainian].

4. Shcherba O.I. (2021). Suspil′stvo spozhyvannya ta konsyumeryzm – novi tendentsiyi ta vyklyky dlya Ukrayiny [Consumer Society and Consumerism – New Trends and Challenges for Ukraine], Aktual′ni problemy filosofiyi ta sotsiolohiyi. № 29. S. 85-92, [in Ukrainian].

5. Boyko A.O. (2016). Filosofs′ka refleksiya suchasnoyi kul′tury epokhy suspil′stva masovoho spozhyvannya [Philosophical Reflection on Contemporary Culture in the Era of the Mass Consumption Society], Humanitarnyy visnyk ZDIA. № 64. S. 90-99, [in Ukrainian].

Література:

1. Здоров’язбережувальна складова освіти: навчально-методичний посібник. – Харків: Харківська академія неперервної освіти, 2024. – 128 с.

2. Потужній О.В., Поліщук В.В. Здоров‘язбережувальна освіта та формування її компетентностей у студентів в освітньому середовищі. Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки». 2022. Випуск 1. С. 124–129.

3. Рижак Л. Ризик як маркер технологічної інноваційності суспільства // Вісник Львівського університету. 2017. Випуск 12. С. 132-138.

4. Щерба О.І. Суспільство споживання та консюмеризм – нові тенденції та виклики для України // Актуальні проблеми філософії та соціології. 2021. № 29. С. 85-92.

5. Бойко А.О. Філософська рефлексія сучасної культури епохи суспільства масового споживання/ А.О. Бойко // Гуманітарний вісник ЗДІА. – 2016. – № 64. – С. 90-99.

UDC [37.091.3:811.111]:37.091.12:005.963.2-051(045)=111

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-914-931

Hertsovska Nataliia Oleksiyivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Humanities, tel.: (050) 802-73-06, https://orcid.org/0000-0003-0971-7529

Raikhel Anna Mykhaliivna Assistant of Department of English language, literature with methodology of teaching, Mukachevo State University, 89600, Mukachevo, tel: (099) 736-55-14, https://orcid.org/0009-0002-6806-9330

Danyliuk Viktoriia Olehivna senior teacher, Department of International Communication Faculty of Tourism and International Communication, Uzhhorod National University, https://orcid.org/0000-0003-0270-045X

Kobuta Kateryna Teaching Assistant English Philology Department Faculty of Foreign Languages, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, https://orcid.org/0000-0002-4032-825X

RECONCEPTUALIZING ESL THROUGH STUDENT AGENCY, COACHING, MENTORSHIP, AND STUDENT-CENTERED LEARNING

Abstract The fast-changing landscape of English as a Second Language (ESL) education demands pedagogical creativity that emphasizes learner involvement, inclusivity, and overall development. This paper offers a thorough investigation of how student-centered teaching methodologies can be integrated with coaching and mentoring practices in ESL classrooms, responding to the growing demand for more personalized, effective, and empathetic teaching strategies. This paper argues that mixing these teaching methods can greatly improve language education by looking at research and theories, which helps ESL students become better at communicating, learn on their own, and build emotional strength. Combining student-centered teaching with mentoring and coaching provides a multidimensional approach to language instruction that targets both the cognitive and affective learning domains. This combined approach guides students in articulating their learning goals, reflecting on their development, and devising plans to overcome language and personal challenges. By employing formative assessment, dialogue feedback, and collaborative planning to co-create the learning process with their students, teachers can then

adjust their instructional methods to be more responsive and tailored. Such approaches promote learner agency and enhance a sense of belonging, two critical elements in academic success and persistence.

The paper also highlights the implications of this combined approach for teachers in tertiary education, where the diversity of student populations and the complexity of academic expectations necessitate pedagogical agility. ESL classrooms in higher education often feature students with varying degrees of proficiency, educational backgrounds, and cultural norms. While student-centred approaches ensure that education remains relevant, inclusive, and empowering, coaching and mentoring practices provide essential scaffolding for students to navigate academic discourse communities in such contexts. Drawing on various studies, the paper examines how mentoring relationships can assist ESL students in adapting to new academic and social environments—particularly in contexts affected by migration, displacement, or post-conflict recovery. Mentoring offers emotional and psychological support, which can significantly alleviate anxiety and feelings of isolation while fostering a safe environment for language learning and identity negotiation. Coaching techniques can also aid students in developing the metacognitive skills necessary for lifelong learning, monitoring their progress, and setting realistic language goals.

Beyond the benefits for students, this paper explores how the integration of mentoring and coaching in curricula can facilitate teachers' reflection on their professional growth. Embracing these roles enables teachers to engage in pedagogical innovation, peer collaboration, and lifelong learning. They enhance their interpersonal communication skills, acquire a more profound understanding of students' needs, and cultivate more dynamic and responsive classroom environments. The paper provides case studies and real-world examples to illustrate how coaching and mentoring components can be incorporated into teacher preparation courses to equip ESL teachers for these diverse roles. Furthermore, this study acknowledges the challenges and limitations associated with implementing a combined strategy. The adoption of student-centred and mentoring-based approaches may be hindered by time constraints, institutional policies, inadequate training, and resistance to change. The paper suggests practical ideas for educational institutions to remove these obstacles, including providing professional development opportunities, integrating social-emotional learning (SEL) frameworks, and building peer mentoring programs. For the ESL teaching community, these projects can help build a culture of shared responsibility and group progress.

Keywords: Student-centered teaching, Coaching, Mentoring, ESL (English as a Second Language), Learner autonomy, Motivation, Communicative competence, Tertiary education, Pedagogical innovation, Personalized learning,

Collaborative activities, Task-based learning, Learner agency, Sense of belonging, Professional growth (for teachers), Reflective practice (for teachers), Intercultural competence.

Герцовська Наталія Олексіївна канд.філол.н., доц., декан гуманітарного факультету, тел.: (050) 802-73-06, https://orcid.org/0000-0003-0971-7529

Райхель Анна Михайлівна асистент кафедри англійської мови, літератури з методиками викладання, Мукачівський державний університет, м. Мукачево, тел.: (099) 736-55-14, https://orcid.org/0009-0002-6806-9330

Данилюк Вікторія Олегівна ст. викладач кафедри міжнародних комунікацій факультету туризму та МК, Ужгородський національний університет, https://orcid.org/0000-0003-0270 -045X

Кобута Катерина асистент викладача, кафедра філології Факультет іноземних мов, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, https://orcid.org/0000-0002-4032-825X

РОЗВИВАЮЧИ МОВНУ АВТОНОМІЮ: ТРАНСФОРМАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ КОУЧИНГОВО-МЕНТОРСЬКИХ ПРАКТИК У СТУДЕНТ-ОРІЄНТОВАНОМУ ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ ЯК ДРУГОЇ МОВИ

Анотація. Метою цієї статті є всебічне дослідження потенціалу інтеграції орієнтованого на студента підходу до навчання із практиками коучингу та менторства у контексті викладання англійської мови як іноземної (ESL) у вищій освіті. У фокусі даного дослідження – виявлення способів, за допомогою яких поєднання цих педагогічних стратегій сприяє розвитку самостійності студентів, підвищенню їхньої мотивації до навчання, формуванню комунікативної компетентності, а також створенню емоційно безпечного й інклюзивного освітнього середовища.

З огляду на сучасні трансформації в освітньому просторі, викладачі іноземних мов стикаються з необхідністю гнучко адаптувати методики навчання до потреб студентів із різноманітним лінгвістичним, соціокультурним та емоційним досвідом. У зв'язку з цим актуальним є вивчення можливостей запровадження більш персоналізованих та емпатійних підходів у навчальному процесі, зокрема таких, що базуються на принципах конструктивізму, співпраці, рефлексії та розвитку емоційного інтелекту.

Ця стаття має на меті не лише теоретично обґрунтувати доцільність поєднання студент-центрованого навчання з елементами коучингу й

менторства, але й представити практичні механізми їх реалізації у класах ESL. Зокрема, розглядаються педагогічні інструменти, які дозволяють викладачу трансформуватись із передавача знань у фасилітатора навчання – наставника, який супроводжує особистісний і академічний розвиток студентів. Особлива увага приділяється створенню умов для саморефлексії, постановки цілей, діалогічного зворотного зв'язку, а також підтримки міжособистісних зв'язків у студентських групах.

Таким чином, ця стаття має за мету сприяти теоретичному та практичному осмисленню ролі викладача ESL як не лише мовного інструктора, а й наставника та коуча, що діє в інтересах гармонійного розвитку особистості студента, відповідно до вимог сучасної вищої освіти та глобального міжкультурного контексту.

Ключові слова: Орієнтоване на студента навчання / студентсько-центроване навчання, коучинг, менторство автономія учня / самостійність у навчанні, мотивація, комунікативна компетентність, вища освіта, педагогічне новаторство, індивідуалізоване навчання, спільна діяльність, навчання на основі завдань, професійне зростання (для вчителів), рефлексивна практика (для вчителів, міжкультурна компетентність**.**

Introduction Language education has increasingly shifted towards learner-centred paradigms, prioritising students' active participation, personal relevance, and autonomy in the learning process. Concurrently, mentoring and coaching have emerged as popular tools for enhancing teacher performance and fostering student growth. The integration of these strategies within ESL environments presents intriguing opportunities to improve classroom outcomes and experiences. Grounded in constructivist learning theory, which posits that students construct knowledge through active engagement with peers, materials, and real-world experiences—student-centred teaching effectively empowers students to take responsibility for their learning journey by nurturing autonomy, critical thinking, and intrinsic motivation. This approach stands in contrast to traditional teacher-centred models, which often emphasise rote memorisation and passive information absorption. Student-centred learning is particularly significant within the context of ESL education, as it allows greater flexibility in addressing the diverse needs, interests, and backgrounds of language learners. Cooperative activities, task-based learning, problem-solving exercises, and reflective practice encourage students to engage more deeply with the language and develop meaningful communicative skills. In conjunction with student-centred pedagogy, coaching and mentoring have proven to be effective strategies for fostering transformational and supportive learning relationships. Mentoring emphasises personal development, psychosocial support, and the cultivation of

professional identity, while coaching focusses on performance improvement and goal setting through structured guidance and feedback. These strategies humanise the learning process when they are incorporated into ESL instruction by fostering trust, empathy, and continuous development. Acting not only as educators but also as facilitators, advisers, and role models, teacher coaches and mentors contribute to creating a classroom environment rooted in mutual respect and encouragement.

Relevance and Background of the Study on integrating a student-centered teaching approach with coaching and mentoring in ESL classrooms is increasingly pertinent due to the evolving demands of ESL education. Traditional teacher-centered methods are becoming inadequate as learners require not only linguistic proficiency but also autonomy, critical thinking, and problem-solving skills. A student-centered approach, rooted in constructivist theories, promotes engagement, self-directed learning, and inclusivity, catering to diverse learner needs.

Coaching and mentoring play a vital role in supporting ESL students by providing personalized guidance, emotional support, and fostering metacognitive skills and a growth mindset. The synergy of combining these pedagogical strategies creates a comprehensive framework that addresses both cognitive and affective dimensions of language learning.

In the context of tertiary education, where ESL students face unique challenges, this integrated approach is particularly valuable for facilitating their transition and integration into academic environments. Research into this integration can yield insights that enhance teacher training and inform pedagogical innovations, ultimately improving the quality of language instruction and creating more supportive learning environments for ESL students.

The aim of this article is to investigate and advocate for the integration of student-centred teaching approaches with coaching and mentoring practices in English as a Second Language (ESL) classrooms, especially in tertiary education. Through an analysis of the theoretical underpinnings and pragmatic implementations of this mixed approach, the paper seeks to underline its capacity to improve learner autonomy, motivation, communicative competency, and general well-being while also creating more inclusive and empowering learning environments for many student populations. Moreover, it aims to address the effects of this integration for the professional development of ESL teachers and provide suggestions for educational institutions to facilitate its successful application.

Outlining the Key Research Findings. A dynamic pedagogical approach—**student-centered teaching**— gives learners' active engagement, autonomy, and personal needs top priority. While conventional teacher-centered

models mostly rely on direct instruction, memorisation, and uniform content delivery, student-centered approaches acknowledge students as co-constructors of knowledge and agents in their own learning paths. In English as a Second Language (ESL) classrooms, where students arrive with varied linguistic backgrounds, cultural viewpoints, and personal reasons for learning English, such thinking is especially important. Studies show that in ESL classrooms, integrated mentoring and coaching strategies result in better student outcomes. For instance, in line with coaching ideas, Farrell (2015) stresses the need for reflective practice in language education. Particularly for underprivileged populations, Hobson et al. (2009) show how mentoring promotes student well-being and academic success.

Important features of ESL student-centred instruction include: *Stress communicative competency over rote grammar instruction.* Student-centred teaching stresses the ability to use language effectively and appropriately in many social settings by transcending lessons focused just on grammatical rules and linguistic forms. Students are urged to participate in interactive role-plays simulating real-life communication, honest dialogues, and group problem-solving projects. [1] Though still crucial, grammar is sometimes taught in context and combined for meaningful use rather than taught separately in drills. Such instruction lets students absorb language structures in a way that advances spontaneous expression and fluency. *Encouragement of Learner Autonomy and Self-Reflection:* Student-centred instruction helps students feel accountable for their own development. Students have chances to create personal learning objectives, track their progress, and consider their areas of strength and room for improvement. Language portfolios, reflective journals, and peer feedback meetings help students to grow more conscious of their learning strategies. Language acquisition depends on this self-directed orientation since it develops motivation, resilience, and the ability to modify plans for long-term success. *Using Real-World Tasks and Authentic Materials*: One pillar of student-centered ESL education is authenticity. Classes are structured around activities that reflect daily language use, including email writing, job interview navigation, debate participation, and media content interpretation. Authentic materials, such as newspapers, podcasts, movies, menus, and websites, often combine to expose students to the many registers and cultural nuances of English as used in the real world. Such immersion not only improves cultural literacy but also language competency, so arming students to operate boldly in globalised environments. In a student-centred classroom, *the teacher's job changes from being a lecturer to being a learning facilitator*. This entails helping students to find language patterns, guiding them through inquiry-based projects, and supporting group learning. Teachers provide individualised comments, open-ended questions, and settings where students may investigate subjects that speak to them personally.

As students participate in group projects, debates, and presentations encouraging shared responsibility and collective meaning-making, peer-to-peer learning is also underlined. Moreover, student-centred instruction is by nature flexible. Teachers must be sensitive to their students' changing needs and modify their pace and approach to instruction. [15] It also requires a culturally sensitive attitude that honours students' identities, supports multilingualism, and uses their backgrounds as classroom assets. This cultural attunement is especially important in ESL environments, where students may have experienced linguistic marginalisation, migration, or educational disturbance.

All things considered, student-centred ESL instruction is not a one-size-fits-all approach but rather a principled orientation intended to humanise the learning process. It acknowledges language learners as sophisticated people with individual histories, aspirations, and ways of knowing. Teachers who centred instruction on the learner not only improved language ability but also fostered confidence, agency, and lifetime learning attitudes. By doing this, ESL classrooms become places of empowerment, equity, and personal transformation as well as places of language development.

Coaching and Mentoring in Education Coaching and mentoring are foundational support mechanisms in educational contexts that aim to foster both personal and professional development. While often discussed in relation to teacher professional growth, these practices have a profound and increasingly recognized impact on student learning, emotional resilience, and identity formation. In English as a Second Language (ESL) classrooms—where learners frequently navigate linguistic, academic, and cultural transitions—coaching and mentoring can play a transformative role in helping students build confidence, develop self-directed learning strategies, and feel genuinely seen and supported.

At their core, both coaching and mentoring are relational and dialogic processes that rely on trust, empathy, and active engagement. However, they serve slightly different but complementary purposes. Mentoring tends to be long-term, holistic, and developmental in nature. [8] It often involves a more experienced individual guiding a less experienced one, offering encouragement, wisdom, and emotional support. In contrast, coaching is typically more goal-focused, performance-driven, and time-bound. It helps learners identify specific challenges and develop strategies to overcome them through targeted reflection, feedback, and planning.

Mentoring in Educational Contexts In the educational domain, mentoring creates meaningful relationships that go beyond academic instruction. For students, particularly those in vulnerable or transitional life stages, a mentor can serve as a stable source of encouragement and guidance. This is especially critical in ESL contexts where students may be grappling with identity loss,

displacement, or a sense of linguistic and cultural dislocation. Mentors can help students develop resilience, shape personal and academic aspirations, and overcome psychosocial barriers to learning. Research has shown that mentoring relationships can enhance students' self-esteem, sense of belonging, and persistence in academic environments. [7] These relationships are particularly impactful when they are culturally responsive and attuned to students' lived experiences. For ESL learners, mentors may act as cultural brokers—individuals who not only support language development but also help students navigate the unspoken norms of educational institutions, decode social dynamics, and articulate their goals within a new academic and cultural landscape.

Mentoring also reinforces goal-setting and future orientation. By helping students articulate personal, academic, and career ambitions, mentors empower them to make intentional choices and see the relevance of their language learning journey. This long-term perspective is crucial in fostering motivation and persistence, especially when students face linguistic setbacks or adjustment fatigue.

Coaching in Educational Contexts Educational coaching, on the other hand, often focuses on academic success, skills development, and performance enhancement. In ESL classrooms, academic coaching equips students with tools to identify their learning styles, reflect on their progress, and adopt strategies that work best for their individual needs. Unlike traditional tutoring, which may be content-focused, coaching emphasizes the learning process itself—encouraging metacognition, time management, task planning, and emotional regulation. Academic coaching is particularly beneficial in fostering learner autonomy. Students who are coached to become more self-aware of how they learn tend to take greater ownership of their educational journey. For ESL learners, this can include strategies for improving pronunciation, mastering vocabulary through contextual use, or developing confidence in speaking during classroom discussions. When supported by a coach, students are more likely to take academic risks, seek feedback, and maintain motivation despite linguistic challenges. Coaching also integrates well with formative assessment practices. Coaches work collaboratively with students to analyze progress, set benchmarks, and adjust learning strategies in real time. This continual loop of goal setting, action, and reflection is at the heart of student-centered learning and dovetails with the broader aims of communicative language teaching.

The Role of Teacher as Coach and Mentor In contemporary ESL pedagogy, teachers often assume dual roles as both instructors and facilitators of personal development. Acting as both coach and mentor, the teacher provides not only linguistic instruction but also emotional and academic scaffolding. This dual role requires a high degree of relational competence, emotional intelligence, and

cultural sensitivity. Educators who coach and mentor within the ESL classroom model empathetic communication, active listening, and growth-oriented feedback. They create psychologically safe spaces where students can explore identity, express vulnerability, and embrace mistakes as part of learning. Importantly, they also model the reflective practices they wish to cultivate in their students—demonstrating that learning is a lifelong, iterative process. [2] Integrating coaching and mentoring within teaching practice helps build classroom cultures rooted in trust, collaboration, and shared growth. It transforms the classroom from a transactional space into a relational one, where each student feels valued not just for their language output but for their whole personhood. This alignment of pedagogical and developmental goals is especially crucial for multilingual learners, whose academic success often hinges on whether they feel emotionally safe and supported.

Integration in the ESL Classroom: Fostering Synergy Between Student-Centered Pedagogy and Mentoring Practices A pedagogical advancement that meets students where they are linguistically, emotionally, socially, and cognitively is a combination of student-centered teaching approaches with mentoring and coaching techniques in English as a Second Language (ESL) classrooms. When combined, these strategies produce a vibrant, welcoming classroom that is especially sensitive to the varied backgrounds, objectives, and experiences of ESL students. In traditional classroom models, curriculum often takes precedence over context, teacher instructions over student input, and linguistic correctness over communicative authenticity. On the other hand, this integrative approach acknowledges that language development is inextricably linked to social belonging, emotional stability, and personal development and repositions students as active participants and co-creators of their educational journey.

Mentorship: Addressing Academic and Emotional Needs In the context of ESL, mentoring takes into account both the academic and affective aspects of learning. Many ESL students suffer from emotional displacement, identity disorientation, or culture shock, especially those who are new to the country or come from transitional or conflict-affected environments. Whether a teacher, peer, or member of the community, the mentor figure acts as a relational anchor by providing not only academic advice but also emotional support and validation. Good mentoring in the ESL classroom helps students navigate new cultural expectations while maintaining their sense of self by bridging the gap between their previous lived experiences and their new academic reality. Such guidance is especially crucial for promoting psychological safety, which is a requirement for taking risks when learning a language. Students are more likely to participate in communicative practice, share personal stories, and try out new linguistic

forms—all crucial elements of second language acquisition—when they feel heard and supported

Coaching: Fostering Autonomy Focused on Goals Coaching focuses on particular academic and strategic goals, whereas mentoring supports the learner's overall emotional landscape. Coaching enables students to become more self-regulated and self-directed in their language development by using structured strategies like action planning, feedback loops, and personal goal-setting. In the context of an ESL classroom, academic coaching helps students to recognise their areas of strength and weakness, select learning strategies that suit their preferred learning styles, and track their progress towards measurable goals, such as improving writing coherence, verbal fluency, or conversational fluency.

Coaching also exposes students to metacognitive techniques, which involve learning how to learn. This approach improves transferable academic skills like time management, self-evaluation, and problem-solving in addition to language proficiency. These competencies are especially important for ESL students at the tertiary level, who frequently have to handle independent coursework, multilingual settings, and high-stakes tests.

Amplifying Student Voice and Agency Student voice and agency are amplified, which is a potent pedagogical outcome at the nexus of coaching/mentoring and student-centred teaching. A range of reflective and interactive techniques accomplish this, respecting students' lived experiences and empowering them to take charge of their education.

Reflective journaling is one technique that encourages students to examine their language development from the perspective of personal development. While collaborative projects provide opportunities for genuine communication and community building, peer mentoring cultivates horizontal support networks that allow students to learn from and with one another. These exercises foster emotional intelligence, empathy, and intercultural competency in addition to language proficiency.

Students in these classrooms co-author their learning narratives rather than being passive consumers of knowledge. Particularly for students who have traditionally been marginalised or silenced in educational settings; this empowerment has the potential to be transformative. Students are more likely to participate, stick with, and succeed when they see themselves represented in the curriculum and classroom discussions.

Redefining the Role of the Teacher The combination of coaching/ mentoring and student-centred pedagogy redefines the conventional role of the teacher. The teacher is no longer just a knowledge provider; they are now a coach, mentor, facilitator, and learning partner who listens as much as they talk, responds to students' needs in a flexible manner, and co-creates the learning process with them.

This change in relationships promotes a climate of mutual respect, trust, and cooperative learning in the classroom. It is consistent with the transformative learning theory, which holds that when students critically examine their experiences in encouraging settings, meaningful learning takes place. Teachers who embrace this complex role are better able to promote students' motivation, identity development, and general well-being in addition to their academic success.

Additionally, these educators serve as role models for the very skills they aim to develop, including cultural humility, empathy, flexibility, and reflective practice. By doing this, they establish classroom environments where students acquire a new language while also gaining the self-assurance, fortitude, and autonomy necessary to prosper in a globalised and multilingual society. **Practical Strategies** n ESL classrooms, the successful blend of student-centered instruction with coaching and mentoring techniques calls for a deliberate and responsive attitude towards curriculum development and execution. This pedagogical convergence demands a curriculum spanning not only linguistically strict but also emotionally sensitive, developmentally appropriate, and culturally inclusive. It has to be a relational framework as well as a road map, guiding students across relevant materials and encouraging a strong feeling of agency, introspection, and connectedness.

Designing for Flexibility and Personalization Flexibility forms the core of this combined course. Addressing the unique linguistic, cognitive, and emotional challenges of ESL students necessitates a solution that is not universally applicable. Teachers have to create flexible courses of instruction with varied tasks and scaffolded supports that allow for different degrees of knowledge and learning styles while meeting individual needs. Using tiered vocabulary activities, multi-modal content delivery—visual, auditory, and kinaesthetic—and choice-driven writing prompts, for example, helps students interact with the language in personally meaningful ways. This level of personalisation fits very well with coaching methods since it helps students track their development and find their objectives. Learners are developing metacognitive skills that are fundamental to both coaching and student-centered learning when they are invited to examine their performance using rubrics, learning notebooks, or portfolio development. [9]

Curricula as a Relational System Mentoring and coaching change the classroom dynamic from teacher-led instruction to cooperation and conversation. The curriculum must thus reflect this relational ethos. Integrated ESL courses promote co-construction of knowledge through inquiry-based learning, group projects, and peer mentoring activities, thus transcending the presentation of content as something passed on by the teacher.

Units might be set around real-world themes—such as migration, global citizenship, or digital identity—that let students bring in personal experiences and consider social settings. Learners can co-develop class norms, help with project direction, and participate in group decisions within these thematic units. This democratisation of knowledge reflects both the student-centered model and the transformative power of mentoring relationships.

Embedding Emotional and Social Learning A curriculum that gives wellness top priority along with language development must include social and emotional learning (SEL) competencies. ESL students often negotiate not only the challenges of a new language but also the emotional toll of trauma, displacement, or cultural adaptation. Through activities that promote empathy, resilience, and intercultural communication, teachers help embed SEL in daily life, supporting overall development.

Elements of a practical curriculum might be structured peer feedback sessions emphasising good communication, gratitude journaling, and role-playing conflict resolution situations. As ways to combine emotional processing with language practice, teachers can also use bibliotherapy and reflective storytelling. These exercises support mentoring values by establishing a classroom environment where growth is shared collectively and vulnerability is greeted with support.

Using cycles of reflection and feedback implementation has to be dynamic and sensitive. The curriculum should be seen by teachers as a living framework changing through constant reflection and feedback rather than as a fixed document. Classroom activities can reflect coaching cycles—which comprise goal setting, action planning, observation, and introspection. Following a cooperative speaking event, for instance, students might set individual language goals, participate in peer feedback, and get specific teacher-coach support.

The curriculum should also allow teachers to practice their own reflective work. Such opportunities might call for peer coaching among teachers, reflective journaling, or group lessons planned. These kinds of approaches improve not only the design of courses but also help students to develop professionally and live lifelong learning.

Culturally Responsive and Inclusive Content in varied ESL classrooms must respect students' linguistic heritages and cultural identities. Materials and activities reflecting the lived reality of students are what proponents of culturally responsive pedagogy demand. Encouraging multilingual literacy, validating the cultural knowledge students bring to the classroom, and including books and media from many worldwide points of view help to reflect this.

By acknowledging the whole student—intellectual, emotional, and cultural—mentoring structures help to support this inclusiveness. Curriculum

elements that let students share their stories, interview community members, or investigate subjects that link their home cultures to global concerns will help teachers create an inclusive learning environment. This encourages more involvement and helps students view themselves as active creators of knowledge rather than merely passive recipients.

Assessment in Integrated ESL Pedagogy In ESL classrooms, assessments are crucial for student-centredness and coaching. Integrated pedagogical approaches emphasise formative, reflective, and real assessment practices, tracking learners' autonomy, critical thinking development, and intercultural competency. Formative assessment serves as a continuous conversation between the teacher and student, providing feedback that is formative and facilitative. Authentic assessment evaluates students through real-world activities, such as oral presentations, interviews, project-based learning, and group writing projects. [9]These assignments reflect communicative interactions outside the classroom, making the assessment process more motivating and motivating. Empowerment and assessment for learning involve incorporating mentoring and coaching into assessments, empowering students to create personal learning goals that match language competency criteria. Digital tools like Padlet, Flipgrid, and Google Classroom support dynamic and group assessments, allowing students to showcase language development through various media. Combining student-centred approaches with coaching and mentoring ideas transforms assessment from a tool for grading into one for guiding students towards self-awareness, resilience, and lifelong learning.

Benefits and Challenges The integration of student-centered teaching methodologies with coaching and mentoring frameworks in ESL classrooms presents a promising pedagogical shift—one that aligns language acquisition with the holistic development of learners. As this approach gains traction across diverse educational contexts, it is essential to examine its multifaceted benefits as well as the practical challenges it may pose. Understanding both sides of the equation enables educators and institutions to implement this paradigm with greater awareness, effectiveness, and sustainability.

Benefits *1. Enhanced Learner Autonomy and Agency.* Development of learner autonomy is a main benefit of this combined approach. Goal-setting, progress monitoring, and reflective self-evaluation among coaching techniques encourage student ownership of their learning. Students begin to see themselves not only as passive consumers of language education but also as active participants in their learning processes when mixed with student-centered strategies, including open-ended conversations and project-based learning. This empowerment strengthens commitment to learning and stimulates inner drive. ESL students often come from hierarchical or exam-oriented educational systems

and define this change as emancipating. Their unique voices and cultural identities become valuable tools in the classroom. *2. Improved Communication and Social-Emotional* Particularly in communicative settings, mentoring relationships create trust and emotional safety—qualities absolutely necessary for second language acquisition. Students under the direction of caring mentors or coaches often feel less anxiety during class discussions, have more inclination to engage in group projects, and develop better rapport with their peers.

Social-emotional learning (SEL) techniques—such as active listening, empathy building, and self-regulation—help students to develop their language and interpersonal skills simultaneously. Particularly for those negotiating unfamiliar cultural settings or academic systems, these are fundamental life skills.*3. Cultural Responsiveness and Inclusion* makes ESL classes with linguistic and cultural diversity more flexible and individualised. Mentoring helps every student to understand their background, goals, and possible learning challenges in a full sense. Teachers can validate students' lived experiences and promote cross-cultural understanding among colleagues by using storytelling, group research, and reflective journals.

The result is a classroom environment that is more inclusive and egalitarian, which not only accepts but also honors many ways of knowing and being. In higher education environments, such diversity is especially important since students may be adjusting to a new academic discourse while working with problems of identity and belonging.*4. Professional Growth and Well-being for Educators* who take on mentoring and coaching roles often find more job satisfaction and career renewal. Moving from direct instruction to facilitation and mentoring improves rapport with students and creates opportunity for meaningful introspection. Teachers develop increased emotional intelligence, flexibility, and awareness of student development.

This approach encourages a cooperative teaching environment whereby colleagues may co-create inclusive curricula, share techniques, and mentor one another. It also helps with burnout since teachers focus on creating environmentally friendly, encouraging classroom communities in addition to academic outcomes.

Challenges *1. Time Constraints and Workload* The predominant challenge in implementing coaching and mentoring in student-centered ESL classrooms is time. Establishing robust mentor-mentee relationships, executing individual coaching sessions, crafting tailored learning trajectories, and promoting reflective practice necessitate considerable time and effort. In institutions where educators encounter substantial teaching loads, extensive class sizes, or administrative obligations, maintaining such an intensive methodology can prove challenging. In the absence of institutional support, educators may encounter fatigue or

struggle to sustain the consistency required for mentoring relationships to thrive.*2. Insufficient Training and Institutional Support* Although numerous educators are eager to implement mentoring or coaching methodologies, they may be deficient in formal training in these domains. Effective coaching necessitates competencies including active listening, questioning methodologies, goal-setting frameworks, and emotional regulation—capabilities often absent from traditional teacher education curricula. Furthermore, in the absence of explicit frameworks or policies to facilitate mentoring in ESL contexts, implementation may be inconsistent or misinterpreted. Educators may require access to professional development, peer coaching, and leadership that appreciates and exemplifies these practices. *3. Assessment Complexity* Conventional assessment methods—such as standardised examinations and grammar exercises—do not consistently correspond with the objectives of student-centered and mentorship-oriented instruction. Evaluating competencies such as critical thinking, collaboration, emotional development, or reflective capacity necessitates more sophisticated and formative instruments. Such an attitude may generate tension in institutions where summative, examination-based assessment remains predominant. Educators may experience pressure to "teach to the test," thereby reducing the opportunities for genuine, process-oriented learning activities. Creating assessments that evaluate both linguistic advancement and personal growth continues to be a significant challenge. *4. Student Readiness and Expectations* Not all students promptly adjust to or accept the transition from teacher-centered instruction to self-directed learning. Students familiar with conventional hierarchies may find it challenging to adapt to greater autonomy or perceive reflective practices as foreign or superfluous. Likewise, individuals undergoing trauma or instability may initially oppose emotional vulnerability, even within mentoring environments.

Educators must meticulously scaffold these transitions by setting explicit expectations, demonstrating reflective practices, and fostering environments where emotional and academic risks are perceived as safe and supported.

The amalgamation of student-centred pedagogy with coaching and mentoring signifies a significant educational advancement—one that corresponds with the objectives of 21st-century education: to foster not only linguistic competence but also reflective, emotionally astute, and resilient individuals. This transformation encounters challenges. It necessitates a deliberate, contextually aware strategy, continual introspection, and organisational dedication.

Educators must address these tensions with empathy, ingenuity, and strategic foresight. When effective, the benefits are profound: classrooms transform into supportive communities; students develop into proactive learners;

and language education evolves into a venue for both grammatical mastery and personal as well as collective growth**.**

Future Directions Future research should focus on incorporating student-centred teaching and coaching methodologies into teacher training programmes, reevaluating traditional assessment methods, addressing diversity in ESL classrooms, integrating technology for personalised learning experiences, and assessing the long-term impact on student achievement. Teacher training programs should incorporate professional development workshops, peer mentoring networks, and ongoing inservice training to equip educators with the necessary skills for effective coaching, mentoring, and student-centered instruction. Alternative evaluation systems should be explored, and culturally responsive approaches should be implemented in multicultural and multilingual environments. Technological integration, such as digital platforms and AI, can enhance traditional classroom experiences and promote learner autonomy. Institutional assistance and policy formulation are also crucial for integrating different pedagogies and fostering a comprehensive educational experience.

Conclusion By adopting approaches that emphasise communication, collaboration, and self-reflection, educators cultivate situations in which students feel appreciated, supported, and prepared to tackle the intricacies of language acquisition. The outcomes are significant: enhanced academic achievement, improved emotional well-being, increased learner motivation, and augmented critical thinking abilities. Educators also gain from a more rewarding work experience that fosters ongoing learning, career advancement, and emotional fulfilment. The paper ultimately highlights the transformative potential of integrating student-centered pedagogy with coaching and mentoring in ESL classrooms. This method corresponds to modern educational principles that emphasise diversity, equity, and inclusion while addressing the specific obstacles encountered by language learners in a globalised context. By prioritising the student experience and cultivating significant relationships, educators can establish learning environments that enhance linguistic competency while simultaneously developing personal development, intercultural competence, and academic resilience.

In summary, this research enhances the existing scholarship supporting holistic, relational, and learner-centred pedagogies in ESL education. It emphasises the necessity for deliberate and contemplative teaching methods that respect the whole student and adjust to the changing requirements of the classroom. The ongoing evolution of the discipline suggests that combining student-centred approaches with coaching and mentoring is a potential way to promote inclusive excellence and empower both students and educators to achieve transformative learning.

References:

1. Blumberg, P. (2009). *Creating learner-centered classrooms: A practical guide.* John Wiley & Sons [in English].

2.Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher*. Jossey-Bass [in English].

3.Brusilovsky, P., & Millán, E. (2007). User modelling in personalized learning environments. *User modeling* (pp. 3-12). Springer [in English].

4.Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press [in English].

5.Farrell, T. S. C. (2015). *Reflective language teaching: From research to practice*. Bloomsbury [in English].

6.Ginsberg, M. B., & Wlodkowski, R. J. (2009). *Diversity and motivation: Culturally responsive teaching in college.* Jossey-Bass [in English].

7.Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216 [in English].

8.Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233 [in English].

9.Kiefner, A. M., & Gonzales, A. (2016). Promoting problem solving and critical thinking in the ESL classroom. *TESOL Journal*, 8(2), 445-459 [in English].

10.Killen, R. (2006). *Effective teaching strategies: Lessons from research and practice*. Cengage Learning [in English].

11.Leo, J. (2007). *The student-centered classroom*. Cambridge University Press [in English].

12.Richards, J. C., & Burns, A. (Eds.). (2012). *The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching.* Cambridge University Press [in English].

13.Smith, J. K., & Foote, C. J. (2016). Project-based language learning: How to engage learners in an authentic language experience. *Language Learning & Technology*, 20(2), 71-84 [in English].

14.Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97-114). Oxford University Press [in English].

15.Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice* (2nd ed.). Jossey-Bass [in English].

Література:

1. Blumberg, P. (2009). *Creating learner-centered classrooms: A practical guide.* John Wiley & Sons [in English].

2.Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher*. Jossey-Bass [in English].

3.Brusilovsky, P., & Millán, E. (2007). User modelling in personalized learning environments. *User modeling* (pp. 3-12). Springer [in English].

4.Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press [in English].

5.Farrell, T. S. C. (2015). *Reflective language teaching: From research to practice*. Bloomsbury [in English].

6.Ginsberg, M. B., & Wlodkowski, R. J. (2009). *Diversity and motivation: Culturally responsive teaching in college.* Jossey-Bass [in English].

7.Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216 [in English].

8.Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233 [in English].

9.Kiefner, A. M., & Gonzales, A. (2016). Promoting problem solving and critical thinking in the ESL classroom. *TESOL Journal*, 8(2), 445-459 [in English].

10.Killen, R. (2006). *Effective teaching strategies: Lessons from research and practice*. Cengage Learning [in English].

11.Leo, J. (2007). *The student-centered classroom*. Cambridge University Press [in English].

12.Richards, J. C., & Burns, A. (Eds.). (2012). *The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching.* Cambridge University Press [in English].

13.Smith, J. K., & Foote, C. J. (2016). Project-based language learning: How to engage learners in an authentic language experience. *Language Learning & Technology*, 20(2), 71-84 [in English].

14.Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97-114). Oxford University Press [in English].

15.Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice* (2nd ed.). Jossey-Bass [in English].

UDC 373.5.091.313

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-932-945

Khvorostina Yurii Vyacheslavovich Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Mathematics, Physics and Methods of Their Teaching, Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, Sumy, https://orcid.org/0000-0002-8354-944X

Shamonia Volodymyr Hryhorovych Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Informatics, Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, Sumy, https://orcid.org/0009-0004-1060-223X

Semenikhina Olena Volodymyrivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Informatics, Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, Sumy, https://orcid.org/0000-0002-3896-8151

THE CONNECTION BETWEEN THE STUDY OF MATHEMATICS AND PROGRAMMING THROUGH THE PRISM OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL RESEARCH

Abstract. The connection between the study of mathematics and programming is actively researched by scientists since mastery of both disciplines contributes to the formation of logical, critical, and creative thinking. The study of mathematics and programming are closely related on a conceptual and practical level—tasks of the modern world. The article aims to investigate various aspects of the relationship between mathematics and programming within the framework of the contemporary educational process. The study uses theoretical methods of scientific knowledge (abstraction, concretization, induction, deduction, systematization, comparative analysis). The generalization of scientific research revealed various aspects of the relationship between mathematics and programming: theoretical foundations of the integration of mathematics and programming in education, the use of programming in teaching mathematics, teaching programming based on mathematical training, school mathematical and computer education, higher education and teacher training, the impact of teaching mathematics and programming on educational outcomes. Studies show the positive effects of integrating mathematics and programming

on educational outcomes, the development of logical and critical thinking, and the formation of professional competence in the context of teacher training. At the same time, there are challenges and limitations, such as the rapid development of technology, which is ahead of the development of methodological materials, the problems of motivating students, and the limited time for learning programming at school. It is revealed that the long-term effects of the integration of mathematics and programming on the development of students have not been sufficiently studied, and little attention is paid to the development of standardized methods for assessing the effectiveness of the integration of mathematics and programming into the educational process.

Keywords: mathematics, programming, educational process, communication, learning, education.

Хворостіна Юрій В'ячеславович кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри математики, фізики та методик їх навчання, Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка, м. Суми, https://orcid.org/0000-0002-8354-944X

Шамоня Володимир Григорович кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри інформатики, Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка, м. Суми, https://orcid.org/0009-0004-1060-223X

Семеніхіна Олена Володимирівна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри інформатики, Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка, м. Суми, https://orcid.org/0000-0002-3896-8151

ЗВ'ЯЗОК МІЖ ВИВЧЕННЯМ МАТЕМАТИКИ ТА ПРОГРАМУВАННЯ КРІЗЬ ПРИЗМУ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Анотація. Зв'язок між вивченням математики та програмування активно досліджується науковцями, оскільки оволодіння обома дисциплінами сприяє формуванню логічного, критичного та креативного мислення. Вивчення математики і програмування тісно пов'язані як на концептуальному, так і на практичному рівні. Математична підготовка є основою для формування навичок програмування, а інтеграція програмування у математичну освіту сприяє розвитку обчислювального мислення, креативності та здатності вирішувати складні задачі сучасного світу. Мета статті –

дослідити різні аспекти взаємозв'язку між математикою та програмуванням в рамках сучасного освітнього процесу. У дослідженні використано теоретичні методи наукового пізнання (абстрагування, конкретизація, індукція, дедукція, систематизація, порівняльний аналіз). Узагальнення наукових розвідок виявило різні аспекти взаємозв'язків між математикою та програмуванням: теоретичні засади інтеграції математики та програмування в освіті, використання програмування у навчанні математики, навчання програмування з опорою на математичну підготовку, шкільна математична й інформатична освіта, вища освіта та підготовка вчителів, вплив навчання математики й програмування на навчальні результати. Дослідження показують позитивний вплив інтеграції математики і програмування на навчальні результати, розвиток логічного та критичного мислення, формування професійної компетентності в контексті підготовки вчителя. Водночас, існують виклики та обмеження, такі як швидкий розвиток технологій, який випереджає розробку методичних матеріалів, проблеми мотивації учнів та обмеженість часу на вивчення програмування в школі. Виявлено, що недостатньо досліджені довгострокові ефекти інтеграції математики та програмування на розвиток учнів, а також мало уваги приділяється розробці стандартизованих методик оцінювання ефективності інтеграції математики та програмування в освітній процес.

Ключові слова: математика, програмування, освітній процес, зв'язок, навчання, освіта.

Problem statement. Integrating mathematics and programming in the educational process is becoming an increasingly relevant topic of pedagogical research worldwide. The modern technological age requires specialists in various fields to have a thorough knowledge of mathematics and programming skills for modeling and solving complex problems. The analysis of scientific and pedagogical literature indicates that scientists actively study the connection between mathematics and programming since mastering both disciplines contributes to the formation of logical, critical, and creative thinking.

Analysis of current research. In many countries (for example, Sweden and Canada), programming is integrated into the school mathematics course as a tool for developing computational thinking, increasing motivation and involving students in solving practical problems [5; 6]. Programming is considered not as a separate discipline, but as a means for the formation of mathematical competencies. Programming stimulates trial and error, search for alternative solutions, error analysis [11], students become more active, work in groups, develop communication and perseverance [4]. Programming allows you to create mathematical models, visualize abstract concepts, and conduct experiments [1].

On the other hand; the research emphasizes the commonality of methodological foundations since mathematics and programming have common approaches [9]: construction of algorithms, division of complex problems into subproblems, optimization of solutions; the concepts of sets, arrays, graphs, matrices in mathematics find direct analogs in programming; mathematical logic is the basis for creating conditions, cycles, checking the correctness of programs.

Therefore, the study of mathematics and programming are closely related on a conceptual and practical level. Mathematical training is the basis for the formation of programming skills, and the integration of programming into mathematical education contributes to the development of computational thinking, creativity, and the ability to solve complex problems of the modern world. This determines the article's purpose - to explore various aspects of the relationship between mathematics and programming within the framework of the contemporary educational process.

Methods. Theoretical methods of scientific knowledge were used for the study: abstraction and concretization to highlight key aspects of the research and select examples; induction for generalization based on specific cases (successful educational cases where mathematics improved programming skills); deduction to apply general theories to particular situations; systematization for systematic consideration of the educational process of teaching mathematics and programming and analysis of their interaction at different levels (school, university); comparative study to compare teaching strategies (traditional approach, use of IT, visualization).

Results. The generalization of scientific research revealed various aspects of the relationship between mathematics and programming within the framework of the modern educational process. These include theoretical foundations of the integration of mathematics and programming in education, the use of programming in teaching mathematics, teaching programming based on mathematical training, school mathematics, and computer science education, higher education and teacher training, the impact of teaching mathematics and programming on learning outcomes, technological tools for the integration of mathematics and programming. In the future, we will justify our conclusions.

Theoretical Foundations of Integration of Mathematics and Programming in Education

Research on the theoretical foundations of the integration of mathematics and programming is based on the understanding that these disciplines have much in common for developing thinking. According to a study [13], programming should occupy a significant place in the educational process since "the experience of many countries shows that mastering the principles of coding and learning programming languages contributes to the development of logical and creative

thinking." This provision emphasizes the importance of programming in developing cognitive abilities. Another study substantiates scientific approaches to the integration of programming (in the R language) with mathematical education, emphasizing that "clearly formed algorithms, solving mathematical problems in the R language, combine programming skills with the problems of mathematical calculations" [24]. This combination contributes to the formation of mathematical and programming skills necessary for professional activities in the IT industry.

A crucial theoretical aspect is understanding mathematical modeling as a link that combines mathematics and programming. In the study [17], the authors note that "mathematical modeling contributes to the formation of a system of natural and mathematical knowledge, skills, abilities and mathematical competence necessary in everyday life and future work of a teacher, the development of constructive thinking as an integral part of the general culture of a teacher" [17]. This emphasizes the role of mathematical modeling as a tool that naturally combines mathematical concepts and the implementation of programming in the educational process. In this aspect, we note the "formation of STEM competencies of students in teaching mathematics" along with programming [19].

The Use of Programming in Teaching Mathematics

One of the key research areas is the study of programming language methods for teaching mathematical disciplines. This aspect is detailed in the work [13], which is devoted to the disclosure of the methodological features of studying the topic "Number sequences" in the school mathematics course using programming tools, particularly the use of the Python language. The author identified seven different types of problems, for the solution of which it is possible to create program templates or briefly characterize the algorithm of a program written in Python [13]. This technique allows students to gain a deeper understanding of the theoretical foundations of mathematics through hands-on programming.

A similar approach, but using the R programming language, is proposed in the paper [24]. The authors have developed a systematic methodological approach to forming mathematical competencies using the RStudio environment. The authors provide "an exhaustive overview of methodological approaches to the study of sections of higher mathematics through the use of libraries and software capabilities of the R language" [24]. This approach efficiently trains IT professionals, allowing them to master mathematical knowledge and practical programming skills simultaneously.

Another approach is the Monte Carlo Method. In the study [20], the author emphasizes that "the end-to-end use of the Monte Carlo method in teaching

stochastics is an engineering tool, the successful mastering of which will contribute to the integration of knowledge and skills of students in mathematics and computer science." The author emphasizes that the use of this method "shifts the emphasis of learning from the theoretical to the experimental plane" [20]. Another aspect of using the Monte Carlo Method is learning to program in the environment of Computer Mathematics with Further Visualization of Results [10]. The use of the Mathematica computer mathematics system to study the elements of set theory, described in the paper [15], is also an example of the integration of mathematics and programming. The author notes that "using such a tool as Mathematica does not eliminate the need to know the theory well and solve problems independently, but on the contrary, stimulates the deepening of knowledge, experimentation, and research. At the same time, computer literacy, algorithmic thinking, and programming skills are improving." The study confirmed the mutually complementary nature of mathematics and programming in the educational process.

Learning programming based on mathematical training

We have highlighted studies that look at how mathematical training affects programming mastery. In the study [23], the authors note that "computer science has the greatest potential for the formation of algorithmic thinking of schoolchildren, in addition to mathematics. In many ways, the role of computer science in the development of algorithmic thinking is due to the skills of cyclic calculations, which are formed during the study of programming." That is, the authors consider mathematics as a foundation for the formation of algorithmic thinking, which is critically essential for mastering programming. Another study states that "the Python language has a large number of libraries and built-in functions, but learning in schools is often limited to the study of mathematical functions" [14]. This emphasizes the importance of the mathematical component in learning to program but also points out the limitations when learning focuses only on mathematical aspects while ignoring other essential programming elements. The study [12] notes that in the process of learning Python, students master not only the theoretical foundations of programming but also practical skills in creating programs, which indicates the importance of integrating mathematics and programming training in the professional development of teachers of mathematics and computer science.

School education

The integration of mathematics and programming is most evident in school education, where these disciplines can mutually reinforce each other. The study [13] emphasizes that "... The study of mathematics and programming can be combined because to write a program, students first need to know the theoretical foundations, properties of numerical sequences, and routine computational work

the program will perform. This confirms the two-way connection between mathematics and programming: mathematical knowledge is required for programming, and programming simplifies the execution of mathematical calculations. A study [2] devoted to teaching the basics of algorithmization and programming in a secondary school found that "for each profile in the program, there is necessarily a topic "Fundamentals of algorithmization and programming." The number of hours allotted for studying this topic and the content varies depending on the chosen profile of computer science study." This shows the recognition of the importance of programming in school education, albeit with different levels of depth depending on the learning profile [8].

Practical experience in implementing an online platform for teaching programming at school, described in [18], showed that "the use of the platform allows students to independently perform program tasks in different programming languages (SQL, C# and Python) with the ability to receive automatic feedback" [18]. The experiment confirmed the effectiveness of the platform in a blended learning environment, which made it possible to "ensure continuous control over the completion of tasks by students, increase motivation, and provide an individual approach to learning." Such technological solutions contribute to more effectively integrating mathematics and programming in school education.

Higher education and teacher training

Particular attention in the research is paid to training future mathematics and computer science teachers, who should be able to integrate these disciplines in their professional activities. The study, devoted to forming a visual and informational culture for future mathematics and computer science teachers, emphasizes the importance of an integrated approach to training such specialists [16]. This includes the formation of both mathematical competence and skills in the use of information technologies and programming for the visualization of mathematical concepts, which is confirmed in the study [7]

Another study [22] on computer modeling in the training of future teachers of physics, mathematics, and computer science emphasizes that "at the present stage of informatization of education, an important place is occupied by interdisciplinary knowledge, new information technologies and the ability to apply them in the educational process" [22]. The authors emphasize the importance of modeling as a method that combines different disciplines: "Modeling in the educational process simultaneously acts as a method of scientific knowledge, is part of the content of the educational material of various disciplines (subjects), and is an effective means of their study" [22].

The role of mathematical modeling in the training of mathematics and computer science teachers is discussed in detail in the study [17]. The authors

argue that "mathematical modeling is an important component of mathematical and professionally oriented disciplines in the system of training teachers of computer science and mathematics, which will ensure the fundamentality, professional and practical orientation of education of future mathematics and computer science teachers." This highlights the importance of integrating mathematical modeling and programming in preparing future teachers.

Elective disciplines are offered to prepare future teachers for teaching mathematics using STEM approaches. The author [21] notes that "in education, it is important to motivate and stimulate students to educational, cognitive and research activities, the implementation of STEM projects in education, the use of ICT to ensure the visibility and research orientation of teaching mathematics" [21]. Thus, the STEM approach is a platform for integrating mathematics, programming, and other disciplines.

Impact on learning outcomes

Research confirms the positive impact of integrating mathematics and programming on pupils' and students' learning outcomes and competence development. The applied aspect of the integration of mathematics and programming, which contributes to better assimilation of the material, is emphasized in [13], and "practical skills in visualizing the results of calculations significantly complement the methods of forming mathematical competencies" [24]. This view is confirmed by other researchers who emphasize the importance of visualization for understanding abstract mathematical concepts. The study [19] found that "the end-to-end use of the Monte Carlo method in teaching stochastics has a positive effect on the level of educational achievements of students" [19]. These results suggest the effectiveness of integrating mathematics and programming to improve learning outcomes. In the work [20], the authors prove the advantages of using computer mathematics to study set theory: "... the understanding of the material is improved due to visualization; develops algorithmic thinking and programming skills; interest in studying the material is growing." These benefits demonstrate the multifaceted positive impact of integrating mathematics and programming on the outcomes of the educational process.

Technology tools to integrate math and programming

An essential aspect of research is developing and using technological tools that promote the integration of mathematics and programming. Among such tools, programming languages (Python, R), computer mathematics systems (Mathematica), and specialized educational platforms are most often mentioned. Python [13] is one of the most popular programming languages for integration with mathematical education. The R programming language and the RStudio environment are also actively used to integrate programming with mathematical

education [24]. Computational mathematics systems such as Mathematica provide potent tools for integrating mathematics and programming [20]. Specialized educational platforms, such as VirtualLaboratories, described in [2], provide an opportunity for students to "independently perform program tasks in various programming languages (SQL, C# and Python) with the ability to receive automatic feedback" [2]. Immersive platforms contribute to integrating mathematics and programming more effectively in the educational process. "The impact of immersive technologies on the educational process and learning of university students is quite significant," and "the use of such technologies in higher education has the potential to improve the educational process and make mathematics more accessible and interesting for students" [21].

Studies of the use of artificial intelligence in mathematics and computer science are becoming relevant research. In particular, in [3] presents a strategy for the development of critical thinking using a chatbot in learning to solve inequalities using the induction algorithm.

Discussion. Despite the significant potential for integrating mathematics and programming, researchers note several challenges and limitations in this area. Thus, the study [15] shows that "despite the significant experience gained in this area, due to the constant development of IT, programming languages and programming environments and, accordingly, the frequent updating of computer science curricula, we must state the lack of effective established methods for the formation of skills in organizing cyclic calculations and sufficient didactic material" [15]. This highlights the problem of rapid technological development, which is ahead of the development of methodological materials. Researchers [23] identified problems with students' motivation and interest in programming, as well as the fact that "most teachers do not use widgets or work with graphic objects when teaching programming; teachers note difficulties in mastering programming by students" [23]. This indicates the need to develop more effective programming teaching techniques considering motivation. Scientists also point out the contradiction between the need to study the basics of algorithmization and programming and the limited time for adequate mastery of this material at school [12]. This is a typical problem for many educational systems, where the time to learn programming is limited, but the requirements for knowledge in this area are constantly growing.

Conclusions. The analysis of scientific literature indicates that the connection between the study of mathematics and programming is actively studied in scientific and pedagogical research. The researchers consider both the theoretical foundations of this connection and practical methods of integrating mathematics and programming in the educational process. The main research areas are programming for teaching mathematics, programming based on

mathematical training, and combining these disciplines into various educational contexts – from school education to teacher training. Studies show the positive impact of such integration on academic outcomes, the development of logical and critical thinking, and the formation of professional competencies. At the same time, there are challenges and limitations, such as the rapid development of technology, which is ahead of the development of methodological materials, the problems of motivating students, and the limited time for learning programming at school.

An analysis of the scientific literature has revealed several gaps in research on the relationship between the study of mathematics and programming, which may become areas of future research. First, the long-term effects of integrating math and programming on student development have not been sufficiently studied. Most research focuses on short-term outcomes, but little is known about how this integration affects further professional development and careers. Secondly, little attention is paid to developing standardized methods for evaluating the effectiveness of integrating mathematics and programming. A promising area of research is the integration of immersive technologies in teaching mathematics and programming. This area requires further research, especially in integrating mathematics and programming. Another promising area is the study of the impact of STEM education on the integration of mathematics and programming. Further research in this direction can contribute to developing more effective methods for integrating mathematics and programming within the framework of the STEM approach.

References:

1. *42 Abu Dhabi—The 100% Coding School*. (2023, November 26). 42 Abu Dhabi. https://42abudhabi.ae/

2. Ataman, T. (2013). Learning the basics of algorithms and programming in secondary schools. *New Computer Technology*, *5*(1), 03-04. https://doi.org/10.55056/nocote.v5i1.48

3. Drushlyak, M., Lukashova, T., Sabadosh, Y., Melnikov, I., & Semenikhina, O. (2024). Using ChatGPT for the Development of Critical Thinking in Youth: Example of Inequality Proof, 2024 47th MIPRO ICT and Electronics Convention (MIPRO), Opatija, Croatia, 334-339. https://doi.org/10.1109/MIPRO60963.2024.10569759

4. Flynn, D., Hughes, J., & Robb, J. (2023). Improving Mathematics Learning Through Computational Participation. *Journal of Educational Informatics*, *4*(1). https://doi.org/10.51357/jei.v4i1.214

5. Kilhamn, C., Bråting, K., & Rolandsson, L. (2021). Teachers' arguments for including programming in mathematics education. Preceedings of NORMA 20. 169-176. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1541426/FULLTEXT01.pdf

6. Petkovic, M. (2017). *Brock integrating computer programming into mathematics education*. Brock University. URL: https://brocku.ca/mathematics-science/2017/12/08/brock-integrating-computer-programming-into-mathematics-education/

7. Rozumenko, A., Rozumenko, A., Yurchenko, A., Khvorostina, Yu., & Semenikhina, O. (2024). Students' Research Skills Development by Using Visualization. *International Journal of Information Technology and Computer Science (IJITCS)*, *16*(6), 1-14. https://doi.org/10.5815/ijitcs.2024.06.01

8. Rudenko, Y., Drushlyak, M., Osmuk, N., Shvets, O., Kolyshkin, O., & Semenikhina, O. (2022). Problems of Teaching Pupils of Non-Specialized Classes to Program and Ways to Overcome Them: Local Study. *International journal of computer science and network security*, *22*, 1, 105-112. https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.1.16

9. Sari, D. P., Sukmawati, R. A., & Zulkarnain, I. (2018). *The Relationship Between Mathematical Ability and Programming Ability of Computer Science Education Students*, 50–53. https://doi.org/10.2991/iccite-18.2018.12

10. Semenikhina, O. V. (2008). Solving Problems by the Monte Carlo Method in the Specialized Package MAPLE. *Pedagogical Sciences: Collection of Scientific Papers*, 3, 406-412.

11. Stigberg, H., & Stigberg, S. (2020). Teaching programming and mathematics in practice: A case study from a Swedish primary school. *Policy Futures in Education*, *18*(4), 483–496. https://doi.org/10.1177/1478210319894785

12. Bak, S., & Kovtoniuk, H. (2021). Osoblyvosti stvorennia hrafichnoho interfeisu korystuvacha pid chas vyvchennia prohramuvannia movoiu Python maibutnimy vchyteliamy matematyky [Features of creating a graphical user interface when studying Python programming by future mathematics teachers]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 143–157. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-60-143-157 [in Ukrainian].

13. Botuzova, Yu. V. (2024). Metodyka navchannia matematyky z Python na prykladi temy «Chyslovi poslidovnosti» [Methodology of teaching mathematics with Python on the example of the topic "Numerical sequences"]. *Naukovi zapysky. Seriia: Problemy pryrodnycho-matematychnoi, tekhnolohichnoi ta profesiinoi osvity – Scientific notes. Series: Problems of natural and mathematical, technological and professional education, 2*, Article 2. https://doi.org/10.32782/cusu-pmtp-2024-2-3 [in Ukrainian].

14. Dehtiarova, N., Petrenko, S., Udovychenko, O. (2023). Robota z hrafichnymy vidzhetamy pry vyvchenni movy prohramuvannia Python v zakladakh zahalnoi serednoi osvity [Working with graphic widgets when learning the Python programming language in institutions of general secondary education]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, *11*(4), 26-34. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i4-004 [in Ukrainian].

15. Dekanov, S. Ya. (2024). Vyvchennia elementiv teorii mnozhyn z vykorystanniam systemy komp'iuternoi matematyky Mathematica [Studying elements of set theory using the computer mathematics system Mathematica]. *Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova. Seriia 2. Komp'iuterno-oriientovani systemy navchannia – Scientific journal of the Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University. Series 2. Computer-oriented learning systems*, *23*(30), 118–132. https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series2.2024.23(30).11 [in Ukrainian].

16. Drushliak, M. (2021). Teoriia i praktyka formuvannia vizualno-informatsiinoi kultury maibutnikh uchyteliv matematyky ta informatyky u zakladakh vyshchoi osvity [Theory and practice of formation the visual and information culture of pre-service mathematics and computer science teachers in institutions of higher education]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, *9*(2), 15–22. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol9i2-002 [in Ukrainian].

17. Kobylska, O. B., Liashenko, V. P., Nabok, T. A., Hryhorova, T. A., & Kyrylakha, N. H. (2024). Rol matematychnoho modeliuvannia v profesiinii pidhotovtsi vchyteliv informatyky i matematyky [The role of mathematical modeling in the professional training of teachers of computer science and mathematics]. *Pedahohichni nauky: teoriia ta praktyka – Pedagogical Sciences: Theory and Practice, 3*, 66-74. https://doi.org/10.26661/2786-5622-2024-3-09 [in Ukrainian].

18. Koval, O., & Umryk, M. (2025). Praktychnyi dosvid vprovadzhennia avtorskoi onlain platformy v osvitnii protses zakladu zahalnoi serednoi osvity [Practical experience inimplementing an original educational online platform in the educational process of a general secondary education institution]. *Fizyko-matematychna osvita – Physical and Mathematical Education, 40*(1), 34–41. https://doi.org/10.31110/fmo2025.v40i1-05 [in Ukrainian].

19. Kramarenko, T. H. (2023). Formuvannia STEM-kompetentnostei zdobuvachiv osvity u navchanni matematyky [Formation of STEM-competences of education seekers in teaching mathematics]. *Teoriia i praktyka vykorystannia informatsiinykh tekhnolohii v umovakh tsyfrovoi transformatsii osvity – Theory and practice of using information technologies in the conditions of digital transformation of education*,146-148. [in Ukrainian].

20. Kramarenko, T. (2023). Vykorystannia metodu Monte-Karlo u navchanni stokhastyky v konteksti pidhotovky uchyteliv matematyky do vprovadzhennia STEM-osvity [Using the monte carlo method in teaching stochastics in the context of training mathematics teachers to implement STEM education]. *Fizyko-matematychna osvita – Physical and Mathematical Education, 38*(4), 42–48. https://doi.org/10.31110/2413-1571-2023-038-4-006 [in Ukrainian].

21. Kramarenko, T. H. (2024). «Matematyka v STEM-proiektakh» yak vybirkova dystsyplina u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv ["Mathematics in STEM projects" as an elective discipline in the training of future teachers]. *Naukovi zapysky. Seriia: Problemy pryrodnycho-matematychnoi, tekhnolohichnoi ta profesiinoi osvity – Scientific notes. Series: Problems of natural and mathematical, technological and vocational education, 2*, Article 2. https://doi.org/10.32782/cusu-pmtp-2024-2-10 [in Ukrainian].

22. Muliar, V., Yatsiuk, S., & Yunchyk, V. (2023). Komp'iuterne modeliuvannia u pidhotovtsi maibutnikh vchyteliv fizyky, matematyky ta informatyky [Computer modeling in the training of future teachers of physics, mathematics and computer science]. *Fizyka ta osvitni tekhnolohii – Physics and educational technologies, 2*, 61–69. https://doi.org/10.32782/pet-2022-2-9 [in Ukrainian].

23. Prytyka O., & Yurchenko, A. (2022). Formuvannia navychok orhanizatsii tsyklichnykh obchyslen na urokakh informatyky starshoi shkoly [Formation of cyclic calculation organization skills in it-lessons]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice, 10*(2), 30–37. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol10i2-004 [in Ukrainian].

24. Yasinskyi, A. M., Solovei, L. Ya., & Kovalchuk, V. A. (2024). Prohramuvannia movoiu r dlia pidvyshchennia efektyvnosti matematychnoi osvity ta doslidzhen: metody, instrumenty ta praktychni zastosuvannia [Programming in the r language to increase the efficiency of mathematical education and research: methods, tools and practical applications]. *Visnyk Mizhnarodnoho ekonomiko-humanitarnoho universytetu imeni Akademika Stepana Dem'ianchuka. Seriia: Pedahohika ta psykholohiia – Bulletin of the Academician Stepan Demyanchuk International University of Economics and Humanities. Series: Pedagogy and Psychology, 2*, Article 2. https://doi.org/10.32782/3041-2021/2024-2-10 [in Ukrainian].

Література:

1. *42 Abu Dhabi—The 100% Coding School*. (2023, November 26). 42 Abu Dhabi. URL: https://42abudhabi.ae/

2. Ataman T. Learning the basics of algorithms and programming in secondary schools. *New Computer Technology*, 2013. Vol. *5*(1). Pp. 03-04. https://doi.org/10.55056/nocote.v5i1.48

3. Drushlyak M., Lukashova T., Sabadosh Y., Melnikov I., Semenikhina O. Using ChatGPT for the Development of Critical Thinking in Youth: Example of Inequality Proof. 2024 47th MIPRO ICT and Electronics Convention (MIPRO), Opatija, Croatia, 2024. pp. 334-339. https://doi.org/10.1109/MIPRO60963.2024.10569759

4. Flynn D., Hughes J., Robb J. Improving Mathematics Learning Through Computational Participation. *Journal of Educational Informatics*, 2023. Vol. 4(1). https://doi.org/10.51357/jei.v4i1.214

5. Kilhamn C., Bråting K., Rolandsson L. Teachers' arguments for including programming in mathematics education. Preceedings of NORMA 20. Pp. 169-176. URL: https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1541426/FULLTEXT01.pdf

6. Petkovic M. *Brock integrating computer programming into mathematics education*. Brock University, 2017. URL: https://brocku.ca/mathematics-science/2017/12/08/brock-integrating-computer-programming-into-mathematics-education/

7. Rozumenko A., Rozumenko A., Yurchenko A., Khvorostina Yu., Semenikhina O, Students' Research Skills Development by Using Visualization. International Journal of Information Technology and Computer Science (IJITCS), 2024. Vol.16, No.6. pp.1-14. https://doi.org/10.5815/ijitcs.2024.06.01

8. Rudenko Y., Drushlyak M., Osmuk N., Shvets O., Kolyshkin O., Semenikhina O. Problems of Teaching Pupils of Non-Specialized Classes to Program and Ways to Overcome Them: Local Study. International journal of computer science and network security, 2022. Vol. 22, № 1. Pp. 105-112. https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.1.16

9. Sari D. P., Sukmawati R. A., Zulkarnain I. *The Relationship Between Mathematical Ability and Programming Ability of Computer Science Education Students*. 2018. Pp. 50–53. https://doi.org/10.2991/iccite-18.2018.12

10. Semenikhina O. V. Solving Problems by the Monte Carlo Method in the Specialized Package MAPLE. Pedagogical Sciences: Collection of Scientific Papers. Sumy: Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, 2008. Part 3. P. 406-412.

11. Stigberg H., Stigberg S. Teaching programming and mathematics in practice: A case study from a Swedish primary school. *Policy Futures in Education*, 2020. Vol. 18(4). Pp. 483–496. https://doi.org/10.1177/1478210319894785

12. Бак С., Ковтонюк Г. Особливості створення графічного інтерфейсу користувача під час вивчення програмування мовою Python майбутніми вчителями математики. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 2021. Pp. 143–157. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-60-143-157

13. Ботузова Ю. В. Методика навчання математики з Python на прикладі теми «Числові послідовності». *Наукові записки. Серія: Проблеми природничо-математичної, технологічної та професійної освіти*, 2024. №2. Article 2. https://doi.org/10.32782/cusu-pmtp-2024-2-3

14. Дегтярьова Н., Петренко С., Удовиченко О. Робота з графічними віджетами при вивченні мови програмування Python в закладах загальної середньої освіти. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2023. Том 11, № 4. С. 26–34. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i4-004

15. Деканов С. Я. Вивчення елементів теорії множин з використанням системи комп'ютерної математики Mathematica. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*, 2024. Вип.23 (30). С. 118–132. https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series2.2024.23(30).11

16. Друшляк М. Теорія і практика формування візуально-інформаційної культури майбутніх учителів математики та інформатики у закладах вищої освіти. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2021. Том 9, № 2. С. 15–22. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol9i2-002

17. Кобильська О. Б., Ляшенко В. П., Набок Т. А., Григорова Т. А., Кирилаха Н. Г. Роль математичного моделювання в професійній підготовці вчителів інформатики і математики. *Педагогічні науки: теорія та практика*, 2024. №3. С. 66-74. https://doi.org/10.26661/2786-5622-2024-3-09

18. Коваль О., Умрик М. Практичний досвід впровадження авторської онлайн платформи в освітній процес закладу загальної середньої освіти. *Фізико-математична освіта*, 2025. Том 40, №1. С. 34–41. https://doi.org/10.31110/fmo2025.v40i1-05

19. Крамаренко Т. Г. Формування STEM-компетентностей здобувачів освіти у навчанні математики. Теорія і практика використання інформаційних технологій в умовах цифрової трансформації освіти : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (29 червня 2023 року, м. Київ) / упорядник : Твердохліб І. А. Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. С. 146-148.

20. Крамаренко Т. Використання методу Монте-Карло у навчанні стохастики в контексті підготовки учителів математики до впровадження STEM-освіти. *Фізико-математична освіта*, 2023. Том 38, №4. С. 42–48. https://doi.org/10.31110/2413-1571-2023-038-4-006

21. Крамаренко Т. Г. «Математика в STEM-проєктах» як вибіркова дисципліна у підготовці майбутніх учителів. *Наукові записки. Серія: Проблеми природничо-математичної, технологічної та професійної освіти*, 2024. №2. Article 2. https://doi.org/10.32782/cusu-pmtp-2024-2-10

22. Муляр В., Яцюк С., Юнчик В. Комп'ютерне моделювання у підготовці майбутніх вчителів фізики, математики та інформатики. *Фізика та освітні технології*, 2023. №2. С. 61–69. https://doi.org/10.32782/pet-2022-2-9

23. Притика О., Юрченко А. Формування навичок організації циклічних обчислень на уроках інформатики старшої школи. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2022. Том 10, № 2. С. 30–37. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol10i2-004

24. Ясінський А. М., Соловей Л. Я., Ковальчук В. А. Програмування мовою r для підвищення ефективності математичної освіти та досліджень: методи, інструменти та практичні застосування. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Академіка Степана Дем'янчука. Серія: Педагогіка та психологія*, 2024. №2. Article 2. https://doi.org/10.32782/3041-2021/2024-2-10

UDC 37.091.32:811.111]:37.014.3

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-946-961

Popova Liudmyla Mykolaivna PhD in Pedagogy, Associate Professor at the Department of Theory, Practice and Translation of the English Language, Faculty of Linguistics, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute", Kyiv, https://orcid.org/0000-0003-3764-3870

Loboda Olha Volodymyrivna Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages and Teaching Methods, Faculty of Pedagogical Education, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, https://orcid.org/0000-0003-0327-4771

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR ORGANIZING ENGLISH LESSONS ACCORDING TO THE CONCEPT OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

Abstract. The reform of general secondary education in Ukraine, initiated through the implementation of the New Ukrainian School (NUS) concept, has led to fundamental changes in the organization of the educational process, particularly in foreign language instruction. This article explores the psychological and pedagogical conditions necessary for effectively organizing English language lessons in accordance with the key principles of the NUS reform. It emphasizes the importance of student-centered learning, competence-based education, and the integration of modern pedagogical technologies that support the holistic development of each learner.

The study identifies several core psychological conditions, including the formation of a positive emotional climate, the consideration of age-specific cognitive and emotional characteristics of students, and the encouragement of intrinsic motivation. These factors are critical in fostering learners' interest in English and ensuring sustained engagement throughout the learning process. Furthermore, the development of a supportive, non-threatening classroom environment contributes to reducing language anxiety and promoting confidence in communication.

On the pedagogical level, the research highlights the need for differentiated instruction, active learning methods, and formative assessment strategies aligned with the NUS competencies. The role of the teacher transforms from a knowledge transmitter to a facilitator and co-learner, who guides students through individual learning trajectories. Special attention is paid to the integration of cross-cutting

skills such as critical thinking, collaboration, and media literacy, which are crucial for 21st-century learners and are embedded in English language instruction.

In addition, the study addresses the relevance of innovative teaching resources and digital tools that enhance language acquisition and promote interactive, task-based learning. Emphasis is placed on creating real-life communicative situations that reflect students' experiences and interests, thus bridging the gap between classroom learning and practical application.

The article concludes that the successful implementation of English lessons within the framework of the New Ukrainian School requires not only methodological renewal but also a deep understanding of learners' psychological needs and pedagogical best practices. Teachers must be equipped with the professional competencies, flexibility, and creativity needed to adapt to the dynamic educational landscape and to foster a positive learning experience that supports both academic and personal development.

Keywords: New Ukrainian School, English language teaching, psychological conditions, pedagogical strategies, student-centered learning, competence-based education, formative assessment, 21st-century skills.

Попова Людмила Миколаївна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови, Факультет лінгвістики, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ, https://orcid.org/0000-0003-3764-3870

Лобода Ольга Володимирівна, старший викладач кафедри іноземних мов і методик їх навчання, Факультет педагогічної освіти, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м.Київ, https://orcid.org/0000-0003-0327-4771

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ УРОКІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ВІДПОВІДНО ДО КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Анотація. Реформа загальної середньої освіти в Україні, ініційована впровадженням концепції Нової української школи (НУШ), зумовила кардинальні зміни в організації освітнього процесу, зокрема у викладанні іноземних мов. У статті досліджено психолого-педагогічні умови, необхідні для ефективної організації уроків англійської мови відповідно до основних принципів реформи НУШ. Акцент зроблено на важливості особистісно

орієнтованого навчання, компетентнісного підходу та інтеграції сучасних педагогічних технологій, що сприяють всебічному розвитку кожного учня.

У дослідженні виокремлено низку ключових психологічних умов, серед яких: формування позитивного емоційного клімату, урахування вікових когнітивних та емоційних особливостей школярів, а також стимулювання внутрішньої мотивації до вивчення мови. Ці чинники відіграють вирішальну роль у зацікавленні учнів англійською мовою та забезпеченні їхньої активної участі в навчальному процесі. Крім того, створення підтримувального, безпечного навчального середовища сприяє зниженню мовленнєвої тривожності та підвищенню впевненості в комунікації.

На педагогічному рівні дослідження підкреслює необхідність використання диференційованого навчання, активних методів роботи та формувального оцінювання, що відповідає компетентнісним орієнтирам НУШ. Роль учителя трансформується – з носія знань він стає фасилітатором та співавтором освітнього процесу, який супроводжує учнів у їхніх індивідуальних навчальних траєкторіях. Особлива увага приділяється інтеграції наскрізних умінь, таких як критичне мислення, співпраця та медіаграмотність, що є необхідними для учнів XXI століття та реалізуються в контексті вивчення англійської мови.

Окремо розглянуто доцільність застосування інноваційних навчальних ресурсів і цифрових інструментів, які сприяють засвоєнню мови та активізують комунікативно орієнтоване, діяльнісне навчання. Наголошено на створенні реальних мовленнєвих ситуацій, пов'язаних із життєвим досвідом та інтересами учнів, що допомагає поєднати навчання в класі з практичним застосуванням мови.

У статті зроблено висновок, що успішна реалізація уроків англійської мови в межах Нової української школи вимагає не лише оновлення методик, а й глибокого розуміння психологічних потреб учнів і кращих педагогічних практик. Учитель має володіти професійними компетентностями, гнучкістю та креативністю для адаптації до змін в освітньому середовищі та створення позитивного навчального досвіду, який забезпечує як академічний, так і особистісний розвиток учнів.

Ключові слова: Нова українська школа, навчання англійської мови, психологічні умови, педагогічні стратегії, особистісно орієнтоване навчання, компетентнісний підхід, формувальне оцінювання, уміння XXI століття.

Introduction. The transformation of Ukraine's educational system, particularly through the implementation of the New Ukrainian School (NUS)

concept, reflects the nation's strategic effort to align its schooling practices with modern global standards. Central to this reform is the rethinking of both content and methodology, placing a strong emphasis on the development of key competencies, learner autonomy, and the overall well-being of students. As one of the core academic disciplines, English language education plays a crucial role in this process, serving not only as a tool for international communication but also as a means for expanding learners' cognitive and cultural horizons.

The New Ukrainian School aims to create an educational environment that is inclusive, motivating, and development-oriented. It emphasizes the importance of competence-based and student-centered approaches, which require a fundamental shift in both psychological and pedagogical strategies. For English language teachers, this entails the creation of supportive learning conditions that take into account students' emotional needs, individual differences, and the necessity for active engagement and interaction.

Understanding the psychological aspects of learning a foreign language—such as motivation, self-confidence, and anxiety is essential for effective lesson planning and delivery. At the same time, pedagogical methods must be updated to reflect current best practices, including formative assessment, cooperative learning, and the integration of digital technologies.

This article seeks to explore the psychological and pedagogical conditions required for organizing English lessons in line with the principles of the NUS reform. It provides a theoretical overview and practical insights into the ways teachers can foster a positive learning environment that supports language acquisition and the personal development of each student. By examining these factors, the study contributes to the ongoing discourse on educational modernization in Ukraine and offers guidance for practitioners committed to implementing high-quality English language instruction in a reformed educational setting.

Analysis of the research problem. The concept of the New Ukrainian School (NUS) is a comprehensive reform in general secondary education in Ukraine, launched officially in 2017 by the Ministry of Education and Science. Its main target is to create a school that is interesting and focused on the needs of each child, preparing students not just with knowledge, but also with key life competencies for the 21st century. The main idea of the New Ukrainian School to create a child-centered school that helps each student become a successful individual, an engaged citizen, and a lifelong learner [3;5; 8].

The shift towards a competence-based model of education within the NUS has significantly altered the framework for teaching English as a foreign language. In this context, the research problem centers around identifying and analyzing the psychological and pedagogical conditions that ensure the

effectiveness of English lessons, not only in terms of language proficiency but also in fostering learners' personal development, autonomy, and motivation.

Traditionally, English language teaching in Ukrainian schools followed a more formal, textbook-driven approach, with limited focus on learners' psychological needs and little room for personalization or active engagement [6]. The NUS concept, however, calls for a reorientation towards holistic education, in which the emotional, cognitive, and social dimensions of learning are considered equally important. This necessitates a thorough investigation into how educational environments can be designed to support students' mental well-being, interest in learning, and communicative competence [5].

A key aspect of the problem lies in understanding the interplay between psychological factors such as student motivation, self-esteem, emotional resilience, and anxiety particularly in the context of speaking a foreign language. These factors directly affect students' willingness to participate in communicative tasks and their ability to progress in language learning. A failure to address such issues can result in disengagement, low performance, and a lack of confidence.

Equally important is the pedagogical dimension of the problem, which involves examining how teaching strategies, lesson structures, and teacher-student interactions influence the learning process. The principles of the NUS encourage the use of formative assessment, differentiated instruction, and collaborative learning activities that are tailored to students' interests and individual learning styles. However, many teachers face challenges in implementing these methods effectively, due to insufficient training, limited access to resources, or resistance to change.

Moreover, the integration of cross-curricular competencies—such as critical thinking, teamwork, and media literacy – into English language lessons presents both opportunities and difficulties. It requires educators to move beyond traditional grammar-focused instruction and incorporate real-life communicative scenarios that build practical skills.

Therefore, the core research problem lies in identifying optimal psychological and pedagogical conditions that align with the values and goals of the New Ukrainian School. By doing so, educators can ensure that English language instruction contributes meaningfully to students' linguistic, emotional, and intellectual development in a dynamic and inclusive learning environment.

The purpose of the article The purpose of this article is to define and analyze the key psychological and pedagogical conditions necessary for the effective organization of English language lessons in accordance with the principles and requirements of the New Ukrainian School (NUS). The study aims to explore how modern educational approaches such as student-centered learning,

competence-based instruction, and inclusive pedagogy can be implemented in English teaching to enhance students' language acquisition, motivation, emotional well-being, and 21st-century skills development.

By examining both theoretical foundations and practical strategies, the article seeks to provide teachers, educators, and policymakers with a comprehensive understanding of how to create a psychologically safe and pedagogically effective environment for foreign language learning in the context of Ukraine's educational reform.

Definition of the Concept "Strategy of Foreign Language Schoolchildren Training According to the New Ukrainian School" and Experience of Its Application. The concept *"strategy of foreign language schoolchildren training according to the New Ukrainian School"* refers to a system of pedagogical principles, methods, and practices aimed at developing students' foreign language communicative competence through a holistic, student-centered, and competence-based approach. This strategy is grounded in the key values of the NUS reform such as respect for the child's personality, focus on practical life skills, democratic teaching styles, and inclusive education and is designed to equip learners with the linguistic, cognitive, emotional, and social tools necessary for functioning effectively in a multilingual, multicultural world [11]. New tendencies in preparation of future teachers of primary school are discussed in scientific researches as Kotenko O., Kosharna N., Holovatenko T. [16], Matvienko, O., Popova, L.[17; 19].

This strategy integrates several core components: learner-centeredness, with an emphasis on individual learning paths, interests, and needs; *competency-based education*, where foreign language learning is linked to real-life contexts and the development of communicative, digital, social, and intercultural competencies; *integrated and cross-curricular learning*, connecting language instruction with other school subjects and broader life themes; *psychological support*, ensuring a safe emotional climate and promoting student self-confidence, motivation, and autonomy; *use of innovative technologies*, including digital tools, online platforms, and multimedia resources to enhance engagement and interaction.

In practice, the application of this strategy has shown promising results in pilot NUS institutions and beyond. English teachers report increased student motivation and active participation when lessons incorporate authentic materials, collaborative tasks, project-based learning, and ICT tools such as interactive whiteboards, educational apps, and video conferencing platforms for communication with native speakers.

Moreover, formative assessment methods – such as learning portfolios, self-assessment checklists, and peer feedback – have proven effective in

encouraging reflection and personal responsibility for learning. Schools that implement inclusive approaches and account for individual learning differences have seen improved outcomes among students with diverse educational needs. Professional development initiatives, such as the "English Teachers as Change Agents" program and training offered through the British Council and Ministry of Education partnerships, have helped teachers adopt this strategy more confidently. However, challenges still remain, particularly in rural areas, including insufficient resources, lack of access to modern equipment, and the need for continuous methodological support.

The strategy of foreign language schoolchildren training according to the New Ukrainian School (NUS) represents a purposeful, systemically organized set of pedagogical and psychological approaches that align foreign language education with the overarching goals of the NUS reform. This strategy prioritizes not only the acquisition of linguistic knowledge but also the comprehensive development of communicative competence, critical thinking, intercultural awareness, emotional intelligence, and the ability to function in a globalized world.

Table 1

Key Components of the NUS Strategy of Foreign Language Schoolchildren Training

#	Key Components	The NUS Strategy
1	Student-Centered Approach	Lessons are tailored to students' individual interests, abilities, and learning styles. Teachers act as facilitators and co-learners rather than sole knowledge providers. Psychological comfort, emotional engagement, and positive reinforcement are prioritized.
2	Competence-Based Learning	Students develop key competencies defined by the NUS: communicative, social, digital, civic, and learning-to-learn. English is taught as a tool for real-world communication, not only as a subject. Tasks simulate authentic situations (e.g., writing emails, participating in discussions, interpreting texts).
3	Integration of 21st-Century Skills	Development of critical and creative thinking, collaboration, adaptability, and digital literacy is embedded in English lessons. Emphasis is placed on teamwork, project work, debates, and media literacy.
4	Psychological Safety and Emotional Development	Language anxiety is reduced through a supportive environment. Activities are structured to build learners' confidence and self-efficacy.

#	Key Components	The NUS Strategy
		o Emotional intelligence is nurtured through reflection, empathy-based tasks, and social interaction.
5	Use of Innovative Technologies	Digital platforms (Zoom, Google Classroom, Kahoot!, Quizlet, British Council LearnEnglish Kids, etc.) are used to enhance engagement. Interactive whiteboards, educational apps, and online games support multimodal learning. Blended and hybrid learning models are increasingly practiced.
6	Formative Assessment and Feedback	Continuous, non-judgmental assessment is integrated into the learning process. Students reflect on their progress through portfolios, checklists, and peer assessment. Feedback is constructive and aimed at growth, not punishment

At its core, this strategy reflects a paradigm shift from traditional teacher-centered instruction to *a student-centered and competency-based model*. The focus is on *how* students learn rather than simply *what* they learn. It emphasizes *learning by doing*, encourages *active participation*, and promotes *meaningful, real-life communication* in the foreign language classroom

Experience of Application in Ukrainian Schools The modernization of foreign language education in Ukraine is closely tied to the global trend of shifting from traditional grammar-based instruction to communicative, student-centered approaches. The New Ukrainian School (NUS) concept builds upon international pedagogical research and adapts it to the Ukrainian context, emphasizing the integration of key competencies, inclusive education, and psychological safety in the classroom (MESU, 2016; 2020) [5].

Theoretical foundations for this approach can be traced to the works of Lev Vygotsky, who emphasized the social nature of learning and the importance of the *Zone of Proximal Development*. His ideas have influenced modern interpretations of scaffolding, collaborative learning, and individual learning trajectories, all central to the NUS model [9].

The psychological dimension of foreign language teaching has also been studied by J. Dörnyei and Z. Oxford, who highlight the role of motivation, anxiety, and learner autonomy. Their findings are particularly relevant for organizing English lessons that reduce stress, promote confidence, and encourage lifelong learning habits. Despite a growing body of literature, there remains a need for practical frameworks that align these theoretical insights with the realities of the Ukrainian school context – especially in light of challenges such as digital inequality, regional disparities, and post-crisis adaptation [9].

Howard Gardner's theory of multiple intelligences and Carl Rogers' humanistic approach to education also provide a strong basis for understanding learners' psychological needs. Their research supports the design of lessons that address cognitive, emotional, and social dimensions, promoting the formation of a safe and motivating learning environment.

The implementation of the New Ukrainian School (NUS) reform marks a fundamental transformation of the Ukrainian educational system, aiming to shift from knowledge-oriented to competency-based learning. In this context, English language teaching plays a key role in developing students' communication skills, intercultural competence, and global awareness. However, the successful organization of English lessons in accordance with the NUS concept requires not only methodological changes but also a profound understanding of the psychological foundations of the learning process.

Creating psychologically supportive conditions in the classroom is essential to ensure that each learner feels safe, motivated, and engaged. A psychologically comfortable environment fosters students' emotional well-being, enhances their cognitive abilities, and promotes a positive attitude toward language learning.

The child-centered approach of the NUS places special emphasis on the individuality of each student, making it vital for teachers to consider psychological principles when planning and delivering English lessons. This article explores the key psychological conditions that support effective language acquisition and align with the values and goals of the New Ukrainian School. In primary school, children begin to form the foundation of their attitudes, values, and skills related to learning, including the study of foreign languages. English, as a global means of communication, is introduced at an early stage to develop learners' communicative competence and intercultural awareness. However, the success of this process depends not only on the content and methods of teaching, but also on the psychological climate in which learning takes place. The early school years are a sensitive period in a child's psychological development, during which emotional safety, motivation, and positive reinforcement are crucial. Children learn best when they feel confident, supported, and engaged. Therefore, creating favorable psychological conditions is essential for fostering interest in English and encouraging language acquisition in a natural and enjoyable way. In the context of the New Ukrainian School, which promotes a child-centered and competency-based approach, psychological well-being becomes a cornerstone of effective English language education in primary schoo

Table 2

Psychological Conditions for Organizing English Lessons According to the Concept of the New Ukrainian School

#	Key Components	The NUS Strategy
1	Learner-Centered Environment	Focus on individual needs and interests of learners. Adaptation of teaching methods to the age-specific psychological characteristics of children. Respect for each student's emotional state, personality, and pace of learning
2	Psychological Safety and Comfort	Creation of a supportive and non-threatening atmosphere where students feel safe to express themselves. Use of positive reinforcement to build confidence and reduce fear of mistakes. Promotion of peer support and collaboration to reduce anxiety
3	Motivation and Engagement	Lessons designed to stimulate curiosity and intrinsic motivation. Use of games, role-playing, storytelling, and project-based learning to maintain interest. Encouraging goal-setting and celebrating small achievements to build a sense of progress
4	Emotional Development and Empathy •	Integration of tasks that develop emotional intelligence, such as: • Working in pairs or groups. • Expressing feelings and opinions • Responding to characters in stories or videos Discussions that promote empathy, respect for others, and cultural understanding
5	Respect for Individual Differences	Differentiated instruction to cater to: • Visual, auditory, and kinesthetic learners • Students with special educational needs (SEN) Encouragement of self-expression through creative tasks (e.g., writing poems, drawing vocabulary posters).
6	Teacher's Psychological Competence	Teachers are trained to: • Recognize emotional and psychological states of students • Build trusting relationships • Provide timely emotional support • Prevent and address emotional burnout
7	Development of Autonomy and Responsibility	Encouraging students to: • Take initiative in learning • Choose activities or topics of interest • Reflect on their learning process through self-assessment and peer feedback

The educational reform known as the New Ukrainian School (NUS) represents a paradigm shift in how teaching and learning are approached in

Ukraine. At its core, the NUS aims to build a school where every child is valued, understood, and empowered to reach their full potential. This requires not only changes in curriculum and assessment but also a reconsideration of the pedagogical conditions that support effective teaching, particularly in foreign language education.

In the context of English language learning, pedagogical conditions refer to the methods, approaches, materials, and environments that facilitate students' active engagement, motivation, and competence development.

At the primary level, these conditions play a crucial role, as they lay the foundation for lifelong language learning and shape students' attitudes toward communication, intercultural interaction, and self-expression.

The essential pedagogical conditions for organizing English lessons in accordance with the Concept of the New Ukrainian School highlight the importance of active learning, differentiated instruction, integration of digital tools, and a learner-centered approach in fostering meaningful and effective English language acquisition.

Contemporary Ukrainian scholars such as N. Bibik [1], O. Matvienko [17], O. Savchenko [11], have adapted these concepts to the Ukrainian school system, stressing the necessity of active, inclusive, and competence-oriented learning. In the field of foreign language education specifically, researchers like O. Bihich [2], N. Kosharna [16], L. Popova [19], Papadopoulos I., Shin, J.K [18]. (have emphasized the importance of task-based learning, communicative methods, and formative assessment in language acquisition.

"Theoretical analysis of literature, the study of modern programs and work plans of pedagogical faculties, methodical associations of primary school teachers and different scientific researches on the problem of the formation of transversal competences in the process of future primary school teachers' training indicated the professional significance of this phenomenon. It was established that the transversal competences of a primary school teacher consist of motivational and valuebased components, provide a high quality of general professional competence of teachers at the high level presented by the European educational system. In our opinion, it is the formation of transversal skills in future primary school teachers (communication, multitasking, organization and time allocation, teamwork, creativity, critical thinking, leadership) that will contribute to their effective adaptation to modern requirements for future specialists in the labor market [17]".

Table 3

Pedagogical Conditions for Organizing English Lessons According to the Concept of the New Ukrainian School

#	Key Components	The NUS Strategy
1	Competency-Based Approach	Focus on developing key competencies, not just language knowledge. Emphasis on communication, critical thinking, creativity, and collaboration. Integration of real-life situations into tasks to ensure functional language use
2	Integration of Cross-Curricular Content	Linking English lessons with other subjects (e.g., science, art, literature). Use of interdisciplinary topics and projects to make learning meaningful and connected
3	Active Learning Methods	Use of games and role-play, project-based learning, group and pair work, encouragement of student participation, autonomy, and problem-solving.
4	Differentiated Instruction	Providing extra support for slower learners and challenges for more advanced students.
5	Use of Modern Educational Technologies	Incorporation of interactive whiteboards, tablets, online resources, and educational apps. Digital storytelling, videos, and gamified exercises to enhance engagement
6	Competent, Reflective Teacher	Teachers act as facilitators and guides, not just sources of information. Emphasis on continuous professional development and reflection on teaching practice. Use of formative assessment to adjust instruction based on learners' needs
7	Inclusive and Safe Learning Environment	Ensuring that every child feels included, respected, and valued. Promoting a culture of tolerance, cooperation, and empathy
8	Child-Centered Lesson Design	Planning lessons that consider: Pupils' interests and emotional states Their prior knowledge and experience Their age-specific psychological characteristics

The successful implementation of the New Ukrainian School at the primary level creates a strong foundation for continuing its principles in secondary education. Extending the NUS concept into secondary school presents valuable opportunities to deepen students' competencies, foster critical thinking, and promote independent learning.

In the context of English language teaching, this means transitioning from basic communication skills to more advanced linguistic and intercultural competence.

Learners are encouraged to express opinions, participate in debates, work on creative projects, and use English in authentic, real-life situations. Pedagogically, the continuation of the NUS concept in secondary school involves a further shift toward personalized learning paths, project-based and interdisciplinary instruction, and the meaningful use of digital technologies. It also supports a greater emphasis on learner autonomy, peer collaboration, and formative assessment. Importantly, maintaining psychological comfort, motivation, and inclusivity remains essential throughout this stage.

The gradual scaling of the NUS model allows for the development of a generation of students who are not only well-educated but also flexible, communicative, and ready for the challenges of a globalized world. Therefore, the continuation of this reform at the secondary level is both a logical step and a necessary investment in the future of Ukrainian education.

Conclusion. The experience of applying these principles in Ukrainian schools has highlighted both successes and challenges. In urban schools, where resources and professional development opportunities are more readily available, teachers have embraced the new methodologies with notable success. In contrast, rural areas and schools with fewer resources face barriers that require additional support, both in terms of infrastructure and professional development.

Psychologically, it is essential to foster a positive emotional climate in the classroom that encourages intrinsic motivation, reduces language anxiety, and promotes self-confidence. This can be achieved through student-centered learning, where learners' needs and interests are prioritized, and through the creation of a supportive environment that reduces the fear of failure. Additionally, recognizing the individual cognitive and emotional characteristics of students and adapting lessons accordingly ensures that learners feel valued and engaged.

Pedagogically, the adoption of competence-based education, the use of active learning strategies, and the incorporation of modern technological tools are pivotal in achieving the goals of the NUS reform. Teachers must shift from being mere transmitters of knowledge to facilitators of learning, guiding students through personalized learning pathways while integrating key competencies such as critical thinking, collaboration, and digital literacy. The incorporation of formative assessment allows for continuous feedback, enabling students to monitor their progress and take ownership of their learning journey.

In conclusion, the psychological and pedagogical conditions for organizing English lessons according to the NUS concept represent a significant shift in the educational paradigm of Ukraine. For the full potential of the NUS reform to be realized, continued investment in teacher training, the development of inclusive curricula, and the provision of equitable access to resources will be essential. The successful integration of these conditions will not only improve language proficiency but also contribute to the holistic development of students, preparing them for a rapidly changing, interconnected world.

References:

1. Bibik N. M. (2008) Kompetentnist u navchanni. Entsyklopediia osvity.[Competence in learning. Encyclopedia of education] Kyiv: Yurinkom Inter. 408-409 [in Ukrainian]

2. Bihych O. B. (2002) Formuvannia u studentiv metodychnoi kompetentsii vchytelia inozemnoi movy pochatkovoi shkoly. [Formation of methodological competence of primary school foreign language teachers among students] *Inozemni movy*. №2. S. 27-31 [in Ukrainian]

3. Державний стандарт початкової освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87. URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018- %D0%BF[in Ukrainian]

4. Zhelanova V. V. (2012) Dilova hra yak forma kontekstnoho navchannia maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv u VNZ [Business game as a form of contextual learning for future primary school teachers at universities]. *Nauk. visn. Volyn. nats. un-tu imeni Lesi Ukrainky*№ 14 (239). S. 118-122 [in Ukrainian]

5. Media "Nova ukrainska shkola"[Media "New Ukrainian School"] URL: https://nus.org.ua/redakcija/ [in Ukrainian]

6. Popova L. M. (2006) Movni mozhlyvosti ditei molodshoho shkilnoho viku v opanuvanni inozemnoi movy.[Language capabilities of primary school children in mastering a foreign language.] *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova*. Seriia 17. Teoriia i praktyka navchannia ta vykhovannia. Kyiv. Vypusk 5. S. 279-234. [in Ukrainian]

7. Popova L. M. (2020) Modeliuvannia profesiinoi maisternosti maibutnoho vchytelia pochatkovoi shkoly v konteksti ukrainskykh ta svitovykh praktyk.[Modeling the professional skills of a future primary school teacher in the context of Ukrainian and world practices] Tekhnolohii pidhotovky maibutnoho vchytelia: suchasni modeli i kompetentnisnyi dyskurs pedahohiky A. S. Makarenka: materialy KhIKh Mizhnar. nauk.-prakt. konf., 12-13 berez. r. Poltava: FOP Harazha M.F., S. 163-164 [in Ukrainian]

8. Profesiinyi standart «Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity [Professional standard "Primary school teacher of a general secondary education institution"] from10.08.2018 p. № 1143. URL: https://bit.ly/38FFBs [in Ukrainian]

9. Psykholohichnyi slovnyk [Psychological dictionary]/ avt.-uklad.: V. V. Syniavskyi, O. P. Serhieienkov; red. N. A. Pobirchenko. Kyiv: Naukovyi svit, 2007. 274 s. [in Ukrainian]

10. Rudnik Yu. V.(2014) Zmistovno-metodychne zabezpechennia protsesu pidhotovky vchyteliv pochatkovoi shkoly do zastosuvannia innovatsiinykh tekhnolohii navchannia inozemnykh mov [Content-methodical support of the process of training primary school teachers to use innovative technologies for teaching foreign languages. Bulletin of Psychology and Pedagogy] *Visnyk psykholohii i pedahohiky*: зб. наук. пр. Київ Вип. 16. URL: https://www.psyh.kiev.ua/ [in Ukrainian]

11. Savchenko O. Ya. (2002). Dydaktyka pochatkovoi shkoly [Elementary school didactics]: Pidruchnyk dlia vuziv. Kyiv: Heneza, 368 s. [in Ukrainian]

12. Iatseniuk N.I. (2012) Pidhotovka maibutnikh uchyteliv inozemnoi movy do formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv zasobamy pidruchnyka [Preparing future foreign language teachers for the formation of foreign language communicative competence of younger schoolchildren using textbooks]: avtoref. … kand. ped. nauk: 13.00.04. Ternopil. 20 s. [in Ukrainian]

13. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment [Electronic resource]. Strasbourg: Language Policy Unit, 2001. 273 p. URL: https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-referencelanguages.

14. European portfolio for pre-primary educators: The plurilingual and intercultural dimension. Council of Europe Publishing, 2012, 110 p. https://www.ecml.at/Portals/1/mtp4/pepelino/pepelino-EN-web.pdf

15. Kosharna N., Petryk L. (2021) Organization of future primary school teachers` professional practice within the optional block «Foreign Language». p. 50-59.URL:https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/40370/1/N_Kosharna_L_Petryk_CPETP_4_PI_FLMD.pdf

16. Kotenko O., Kosharna N., Holovatenko T. (2020). Pre-Service Primary School Teacher's Foreign Language Training by Means of Using Innovative Technologies [Electronic resource] / O. Kotenko, N. Kosharna, T. Holovatenko // International Perspectives on Creativity in the Foreign Language Classrooms : monograph / Nova Science Publishers, International Perspectives on Creativity in the Foreign Language Classrooms. P. 257–280.

17. Matvienko, O., Popova, L. (2022) Formation of transversal competences in the process of future primary school teachers' training. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. 9(1). C. 227-236. URL:https://journals. pnu.edu.ua/index.php/jpnu/article/view/6189/6497

18. Papadopoulos I., Shin, J.K. (2021). Developing young foreign language learners' persuasive strategies through intercultural 20 Isaak Papadopoulos folktales. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 1(1), 185-202.

19. Popova L.(2020) Formation of the preparation of future primary school teachers for intercultural professional communication by the means of innovative educational technologies. *Research and Innovation*. New USA, PP. 196-200.

Література

1. Бібік Н. М. Компетентність у навчанні. Енциклопедія освіти. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. 408-409.

2. Бігич О. Б. Формування у студентів методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи. Іноземні мови. 2002. №2. С. 27-31

3. Державний стандарт початкової освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87. URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018- %D0%BF (дата звернення: 09.09.2020).

4. Желанова В. В. Ділова гра як форма контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ. Наук. вісн. Волин. нац. ун-ту імені Лесі Українки. 2012. № 14 (239). С. 118-122.

5. Медіа "Нова українська школа" URL: https://nus.org.ua/redakcija/

6. Попова Л. М. Мовні можливості дітей молодшого шкільного віку в опануванні іноземної мови. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання. Київ, 2006. Випуск 5. С. 279-234.

7. Попова Л. М. Моделювання професійної майстерності майбутнього вчителя початкової школи в контексті українських та світових практик. Технології підготовки майбутнього вчителя: сучасні моделі і компетентнісний дискурс педагогіки А. С. Макаренка: матеріали XIX Міжнар. наук.-практ. конф., 12-13 берез.2020 р. Полтава: ФОП Гаража М.Ф., 2020. С. 163-164

8. Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» від 10.08.2018 р. № 1143. URL: https://bit.ly/38FFBs

9. Психологічний словник / авт.-уклад.: В. В. Синявський, О. П. Сергєєнков; ред. Н. А. Побірченко. Київ: Науковий світ, 2007. 274 с.

10. Руднік Ю. В. Змістовно-методичне забезпечення процесу підготовки вчителів початкової школи до застосування інноваційних технологій навчання іноземних мов. Вісник психології і педагогіки: зб. наук. пр. Київ, 2014. Вип. 16. URL: https://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._-_Випуск_16

11. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: Підручник для вузів. Київ: Генеза, 2002. 368 с.

12. Яценюк Н. І. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до формування іншомовної комунікативної компетентності молодших школярів засобами підручника: автореф. … канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2012. 20 с.

13. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment [Electronic resource]. Strasbourg: Language Policy Unit, 2001. 273 p. URL: https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-referencelanguages.

14. European portfolio for pre-primary educators: The plurilingual and intercultural dimension. Council of Europe Publishing, 2012, 110 p. https://www.ecml.at/Portals/1/mtp4/pepelino/pepelino-EN-web.pdf

15. Kosharna N., Petryk L. Organization of future primary school teachers` professional practice within the optional block «Foreign Language». 2021. p. 5059.URL:https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/40370/1/N_Kosharna_L_Petryk_CPETP_4_PI_FLMD.pdf

16. Kotenko O., Kosharna N., Holovatenko T. (2020). Pre-Service Primary School Teacher's Foreign Language Training by Means of Using Innovative Technologies [Electronic resource] / O. Kotenko, N. Kosharna, T. Holovatenko // International Perspectives on Creativity in the Foreign Language Classrooms : monograph / Nova Science Publishers, International Perspectives on Creativity in the Foreign Language Classrooms. 2020. P. 257–280.

17. Matvienko, O., Popova, L. Formation of transversal competences in the process of future primary school teachers' training. Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. 9(1). 2022. С. 227-236. URL:https://journals. pnu.edu.ua/index.php/jpnu/article/view/6189/6497

18. Papadopoulos I., Shin, J.K. (2021). Developing young foreign language learners' persuasive strategies through intercultural 20 Isaak Papadopoulos folktales. Research Papers in Language Teaching and Learning, 1(1), 185-202.

19. Popova L. Formation of the preparation of future primary school teachers for intercultural professional communication by the means of innovative educational technologies. Research and Innovation. New York, USA, 2020. PP. 196-200.

UDK 81.115 + 81’276.11

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-962-973

Sushkevych Olha PhD in Linguistics, Associate Professor at the English and Methodology Department, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, https://orcid.org/0000-0002-7878-949X

DEVELOPING STUDENTS’ NATIONAL AND INTERCULTURAL COMPONENTS OF IDENTITY IN ENGLISH STUDIES: A COMPARATIVE CASE STUDY

Abstract. The article runs about the approaches to forming students’ national and international components of identities during English language acquisition at the Faculty of Foreign Languages (Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University (Ukraine)) and English Language Studies, School of Humanities, Tallinn University, (Estonia)). The paper focuses on how educators incorporate cultural contexts in teaching, enhancing students' understanding of their national identity and global perspectives. The study highlights teaching methods, intercultural activities, and challenges like language proficiency differences and sensitive historical topics.

The research is grounded in the idea that English language learning today transcends linguistic competence and encompasses cultural awareness and identity formation. Drawing on recent theoretical insights from Norton, Yuan & Fang, Fielding, and others, the study investigates how English teaching practices reflect and foster national and international perspectives.

Using interviews with teaching and administrative staff, observations of classroom practices, and content analysis of English language materials, the study highlights significant differences and similarities in how Ukrainian and Estonian institutions approach cultural content. Findings show that while Estonian English education is more globally oriented and often underrepresents national identity, the Ukrainian context integrates national and local cultural and historical elements more explicitly. However, both institutions face challenges balancing global and national narratives, especially in multicultural or politically sensitive classrooms.

The article concludes by proposing certain steps to strengthen identity-building in English education. Suggestions for better integration of cultural education, such as incorporating core national texts and updating library resources, are provided to foster tolerance and intercultural communication skills.

The study emphasises that a well-rounded English language education should help students understand both their national roots and global citizenship.

Keywords: national, international, identity, English language learning, linguistic competence, educators, students, other.

Сушкевич Ольга кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови та методики її навчання, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Умань, https://orcid.org/0000-0002-7878-949X

РОЗВИТОК НАЦІОНАЛЬНОГО ТА МІЖКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТІВ ІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ПОРІВНЯЛЬНЕ ПРИКЛАДНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ

Анотація. У статті йдеться про підходи до формування національного та міжкультурного компонентів ідентичності здобувачів вищої освіти під час вивчення англійської мови на факультеті іноземних мов (Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (Україна)) та на англомовній програмі гуманітарного факультету Талліннського університету (Естонія). У центрі уваги дослідження – ідея, що сучасне вивчення англійської мови виходить за межі мовної компетентності, охоплюючи усвідомлення культурної компоненти та контексту, що, у свою чергу, сприяє формуванню національної глобальної ідентичності здобувача вищої освіти.

Проаналізовано, як культурний контекст вплетений у англомовну підготовку обох підрозділів та на скільки він сприяє покращенню розуміння студентами як своєї власної національної ідентичності, так і розширенню загального світобачення. Методологічною основою дослідження стали інтерв'ю з викладачами та адміністрацією підрозділів, спостереження за освітнім процесом і контент-аналіз навчальних матеріалів. Дослідження висвітлює методи навчання, міжкультурну діяльність і виклики цього процесу, а також відмінності у рівні володіння іноземною мовою студентами. Окремо приділено увагу делікатним історичним та політичним темам. У статті також наводяться пропозиції щодо фасилітації та інтеграції культурного компоненту в іншомовну освіту, зокрема, включення базових національних текстів та оновлення бібліотечних фондів задля формування толерантності та навичок міжкультурного спілкування студентів.

У результаті дослідження виявлено як спільні риси, так і відмінності у підходах до представлення культурного контексту в англомовній освіті. Зокрема, в естонському підрозділі університету домінує міжкультурний підхід з проєкцією на глобалізований світ з обмеженим залученням

національного контенту, тоді як в Україні більш активно інтегруються елементи національної культури, історії та суспільного життя в освітній процес. Разом з тим, обидві моделі стикаються з викликами у збереженні балансу між національним і глобальним підходами до формування мовних ідентичностей здобувачів вищої освіти, особливо у випадках мультикультурних або політично чутливих верств студентства.

У завершенні статті автор пропонує низку практичних кроків для посилення формування ідентичності у процесі навчання англійської мови: включення національних текстів, оновлення бібліотечних ресурсів, розвиток міжкультурного діалогу та формування толерантних і відкритих до іншого особистостей. Підкреслюється важливість розвитку як національної свідомості, так і глобального мислення у сучасного студента.

Ключові слова: національний, міжкультурний, ідентичність, навчання англійської мови, лінгвістична компетенція, освітяни, здобувачі вищої освіти, інший.

Problem statement. Contemporary English learning is not reduced to acquiring linguistic competences; it is oriented on fostering students' broader socio-cultural awareness. Understanding how students develop their identities, understand their national heritage and perceive global cultural influences has become essential in modern foreign language learning. This "social turn" in second language acquisition brought into focus the concept of identity in all its relationships between the language learner and the social world [6; 7].

Analysis of recent research and publications. In another paper, Bonny Norton highlights the importance of identity in language learning, criticising previous research that neglected the concept of identity. She notes that more interdisciplinary studies should be carried out on the complexity of language learning in diverse social contexts [8].

Yuan, Y., & Fang, L. support the above-mentioned ideas, suggesting practical strategies to facilitate self-identification, appreciation and exploration of students' own culture while learning English. The authors also highlight the importance of balancing global English skills and national cultural values [9].

The Serbian researchers and practitioners focused on how national identity is represented in English as a Foreign Language (EFL) textbooks. They analyse the ways in which these textbooks incorporate elements of national identity and the potential impact this has on students' perceptions of their own and other cultures. Thus, the students could perceive their national identity from a foreign context, which can sometimes be challenging for them. The authors recommend including national components in English learning materials to boast national and intercultural tolerance and understanding [2].

Other researchers regard how foreign language learning influences the formation of students' identities, noting that the teacher's instructions play a crucial role in this process. Although this studying trip can be full of challenges, it is absolutely worth taking it to encourage students to understand their cultural heritage via language connections better [5]. Han, Y. explores the influence of multicultural context on students [4].

Fielding, R. highlights the dynamic relationship between multilingualism, identity, and interculturality within educational settings. The paper examines how multilingual individuals navigate their cultural and linguistic identities in schools and universities and how educators can foster intercultural understanding through inclusive pedagogical practices. Fielding emphasises the need for educational frameworks that support multilingual learners and facilitate positive identity development through language education [3].

That is why the issue of how English studies are designed to include national and intercultural components is a topical, sensitive, and sometimes triggering issue for the educational system, especially in post-Soviet countries like Ukraine and Estonia.

In this paper, we understand the cultural, societal, and political markers of the student's identity as the national component of the English learning process. Meanwhile, the international component includes the markers peculiar to other cultures and identities, including the ones of English-speaking countries.[7] **The objective** of this paper is to explore the scope and essence of these contexts interwoven into English studies at the Faculty of Foreign Languages ((FFL), Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Ukraine) and English Language Studies ((ELS), School of Humanities, Tallinn University, Estonia). The research focuses on how educators' understanding of national (Estonian or Ukrainian) and global cultural contexts are revealed in the English language learning process. The paper also presents the degree to which the students are prepared to engage with diverse cultural perspectives and experiences, gain skills for effective communication across cultures, and appreciate the role of language in shaping their national and global parts of identity.

Presentation of the main material.

The research methods are observation of the learning process and interviews with the FFL and ELS teaching and administrative staff and content analysis of the interviews. For this reason, we conducted a series of interviews with the teachers of English and English-related courses as well administrative staff (10 representatives from Tallinn University (ELS) and Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University (FFL), respectively.

[7] National component of identity is considered as "our" while "other" refers to the foreign one.

The participants of the interviews were not informed in advance about the topic of the discussion. It should be mentioned that it was pretty surprising for the Estonian teaching staff but quite natural for the Ukrainian colleagues. The very first reaction to the topic of the local national component being included in the English studies of the Estonians was that it was not included in the English-related subjects. However, some extra questions helped to reveal that this component is still present in teaching English in various forms.

The traditional peculiarity similar for both institutions is the use of comparisons with the mother tongue while teaching grammar structures, typology, history of the English language, phonetics and vocabulary items (words, expressions, proverbs, and idioms), which may seem similar or different (e.g. *Silence is gold, Speaking is silver*). Such an approach helps trace similarities and differences between the mother tongue and English. It also enables the realisation of the peculiarities of national mentality and the English-speaking countries, as well as revealing stereotypes, etc. That is the reason why translation into and from the mother tongue is a frequent teaching technique in Estonia. At the same time, Ukrainian colleagues prefer eliciting some cultural issues (paraphrasing and explanations of some specific cultural terms in English).

It should also be considered that students who start education at ELS have a C1 level of English, while it varies from B1 to B2 at FFL. And that is the principle difference in the approach to studies. While ELS provide integrated classes of English with no English Practice as a separate course, FFL has the latter. That is why ESL focuses more on serious matters of theoretical character while mastering English proficiency (e.g. theoretical grammar topics, advanced writing and reading issues and strategies, etc.). At the same time, the inclusion of English Practice classes in the curriculum at FFL in Uman enables vivid cross-cultural, -societal and -political comparisons in the classroom while discussing any topic, starting with *"Daily routines and rituals"* and finishing with *"Law enforcement"*. That is a strong platform for understanding both students' own identity and national background and the one whose language they are trying to learn, plus the international perspective of the issues discussed crowns it all. The English Practice classes encourage the students to provide comparisons and prepare projects on fundamental national and international peculiarities. The range of topics varies depending on the unit topics, for instance, *"Hospitality in Ukraine and the UK/USA/Canada"* and *"What is it like to be President of Ukraine / the USA?"*. Those who fled the war in Ukraine prepare such round tables as *"Living in Ukraine versus living in the USA/Italy/The Check Republic and others"*, etc.).

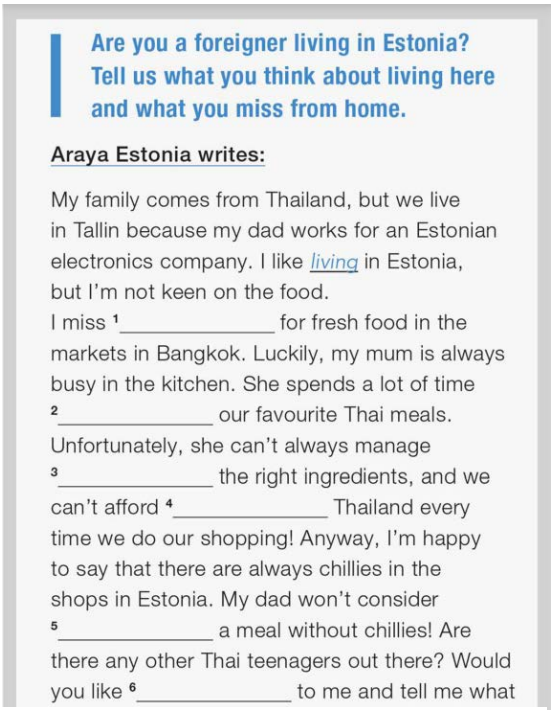
The overview of the available manuals and books for reading at FFL and ELS shows scarce references to Ukrainian or Estonian cultures. Brainstorming

helped to identify a range of books by English authors, which are sometimes used in English classes in Estonia. They reflect some unsystematic aspects of the Estonian culture, national identity, and the style of living, namely:

Alix Wright (2013) The Swan Book (featuring the Baltic countries, namely Estonia);

Peterson & Fagersten (2023) English in the Nordic countries. Connections, tensions and everyday realities (provides a historical overview of the subject, synthesises the latest research, illustrates the roles of English with original case studies from diverse communities and everyday settings, and offers transnational insights critically and in conversation with the situation in other Nordic states);

Focus 2 pre-intermediate (provides a text on some peculiarities of Estonian cuisine seen by a foreign student).



Are you a foreigner living in Estonia? Tell us what you think about living here and what you miss from home.

Araya Estonia writes:

My family comes from Thailand, but we live in Tallin because my dad works for an Estonian electronics company. I like *living* in Estonia, but I'm not keen on the food.
I miss [1]_____ for fresh food in the markets in Bangkok. Luckily, my mum is always busy in the kitchen. She spends a lot of time [2]_____ our favourite Thai meals. Unfortunately, she can't always manage [3]_____ the right ingredients, and we can't afford [4]_____ Thailand every time we do our shopping! Anyway, I'm happy to say that there are always chillies in the shops in Estonia. My dad won't consider [5]_____ a meal without chillies! Are there any other Thai teenagers out there? Would you like [6]_____ to me and tell me what

Visual 1. Text about some aspects of living in Estonia (Focus 2, 2nd edition, Workbook)

The analysis of the ESL library and methodological resources shows that manuals by English publishers do not specifically focus on some targeted national customers. This means that there are practically no tasks or activities specially tailored to reveal the national or cultural peculiarities of the countries or nationalities that bought these manuals to learn English. The interviewees could only recollect the old edition of *Upstream B1*, which contained a text and a few exercises on the topic *"What Estonians do on a Midsummer day?"* Besides,

some fragments and pieces of information about the country can be found on BBC News for educational purposes. At the same time, quite predictably, the library's materials are rich in manuals and books for reading, featuring cultural peculiarities of the foreign countries in which the language is studied.

At the same time, in Uman, there were found no manuals or books on Ukraine for reading by English-speaking authors, its mentality or culture, which would be included as a part of the curriculum. Still, some references to cultural peculiarities of the Ukrainian culture were found in the coursebooks by Ukrainian authors. For example, the course "Creative and Academic Writing" compares the

Ukrainian, British and American approaches to writing and arranging ideas into paragraphs, textual blocks or texts.

Moreover, such courses as “Country Study of the English-speaking Countries” and a range of manuals developed by the university instructors help form intercultural competence, which includes empathy, cultural awareness, and adaptability, which are key for working in diverse international environments.

At the ELS, from the intercultural perspective, English and international holidays are sometimes compared to Estonian ones, such as Christmas dishes in Estonia and English-speaking countries. However, such parallels are not a general practice in English classes. Students also get the task of preparing presentations about regional festivals. Such activities broaden students’ horizons. To illustrate this, the educators provided an example of the May 1 celebrations. Estonian students fully considered it a Soviet holiday, and only in the English class did they learn about its origin and international significance.

The issue of cultural references should be paid special attention to regarding multicultural classes at Tallinn, which have students of different backgrounds in the English classroom. In the latter's case, the students join courses from around the world, some of whom are Russian-speaking students. That is the reason why a so-called “Students’ Union” was once organised to facilitate quick adaptation and extra-curricular activities for students of different cultural backgrounds. This means that the ELS does not organise its own events. Instead, they fully rely on the variety of ideas and initiatives of the Union when it comes to the celebration of national, English or international holidays.

In contrast, the English class at the Faculty of Foreign Languages in Uman is mainly Ukrainian with some inclusions of Jewish, Polish, Bulgarian, Russian, and Moldovan peculiarities of the students’ identities due to the fact that Ukrainian identity is shaped by many other national and ethnic groups blending together. Although there are Chinese students and previously there were some students from other oriental countries, they studied in special classes being put together with Ukrainian students only for lectures. Still, the Faculty has an extremely pro-active student’s body – The Students’ Council and the vice-dean for extracurricular activities who organise and facilitate various national celebrations – both Ukrainian and those of the countries whose language is studied as well as international ones. On some special days, apart from extracurricular activities, English classes are partially or fully dedicated to the cultural thematic orientation of the lesson.

With the break of the war in Ukraine in 2022, FFL pays special attention to marking the significant events associated with it (e.g. *February 24*, *Liberation of Kherson*, *Debaltsevo boiler* and many others). Other tragic events, such as the *Holodomor*, *Chornobyl catastrophe*, *Babyn Yar*, are regularly commemorated.

Apart from these momentous historical events, the Faculty celebrates some principal English and International holidays like *st. Patrick's Day, Mother's Day, st. Valentine's Day, Halloween*, etc.

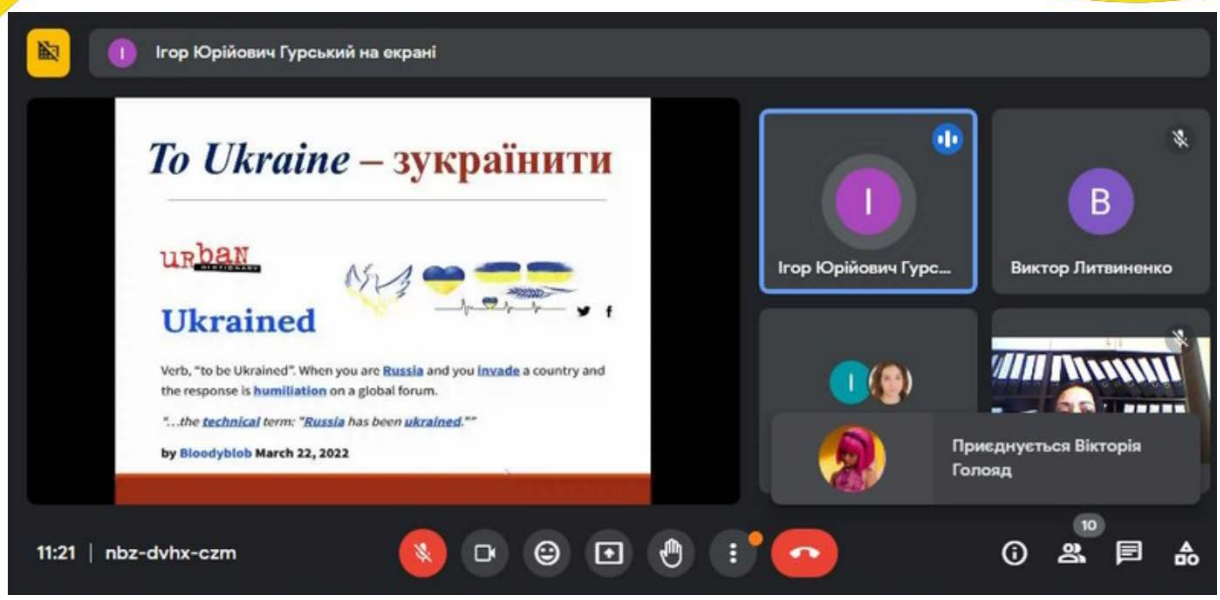


Visual 2. Students of FFL making Christmas Wreaths in December, 2024.

Such an approach to shaping national identity in English studies brings more focus on Ukrainian culture and societal events from the Ukrainian perspective and the international one. It helps students understand Ukraine's local cultural and societal dynamics. That includes exploring the national language, history, literature, and historical events that have dramatically influenced the country's past, present and future. Such focus also enables the students to realise how these factors shape the communicative practices of Ukrainians with the outside world.

A remarkable feature of the ELS is the broad maintenance of relations and socialisation with local communities through TV shows or radio broadcasts dedicated to novelties in the spheres of people's social interaction or intercultural communication. Such activities attract the attention of the locals and initiate discussions on topical issues. Media platforms are considered to be the best tools to spread and disseminate the research results. Still, such a practice is not developed at the Faculty of Foreign Languages in Uman, Ukraine. However, some shorts about the events at the Faculty are regularly broadcast on social media. This is done for advertising rather than transferring progressive ideas to the local community.

In this regard, teachers in Uman focus on how national identity is presented in media. During the English classes, they explore with their students how Ukrainian national identity is portrayed and communicated through various media, including television, print, and social media in English. Such an activity and project work became especially topical with the break of the war in Ukraine.



Visual 3. A class featuring new cultural and social realia during the Russian-Ukrainian war (FFL)

Another strong aspect of building trust, mutual respect and understanding in the local community in Uman is regular participation in the vivid multinational life of the town. Faculty representatives, professors, and students actively participate in international events, meetings, and celebrations of the Jewish community and the society of sister towns, as well as at the town hall level.

Besides, both institutions provide courses in English to other faculties, such as history and philosophy. Thus, in English classes, the learners develop specific presentations on the history of Estonia or Ukraine. Some topics may seem especially provocative for Russian and Estonian cohorts of students in Tallinn. The instructors observe specific emotional reactions and sensitive comments provided in the students' feedback. For instance, discussions about the Soviet times are sometimes vulnerable for Estonian students, provoking some psychological defensive mechanisms (mentions of *Snegurochka, Ded Moroz, Red Star*, etc.), while the mentions of the European Vector of Estonian politics are quite triggering for the Russian students. That is the reason why English instructors try to avoid discussions about extremely sensitive topics for Russian students in case such representatives are in the auditorium. Some political or historical topics can provoke some special reactions from the students (e.g. *why May 9 is no longer a Victory Day but a Day of Europe, "grey passport" to Russians in Estonia*, etc.). Thus, a large percentage of Russian-speaking nationals influences the interaction in the international English classroom of the Tallinn University. These students are usually of Russian descent.

The Head of Juri Lotman Semiotic Repository at Tallinn University, Merit Maran, explains the above-given situation with the following historical

circumstances, which predetermined such an influence of Russian-speaking identities on education in Estonia and the interaction of different national identities. So, nationalism is regarded from the perspective of a "black and white" past where there was much pain associated with the Russian occupation of Estonia. This painful memory work was extremely active after the fall of the USSR in the 1990s and 2000s. That is the reason why children of the 1990s are considered as those with so-called "black and white" identities, meaning "Russian" is bad while "Estonian" is good. Still, there have been some attempts to include pro-Russian narratives in Estonian politics and education.

Another problem, which nowadays results in low involvement of Estonia-related materials in English studies, was once predetermined by the fact that shaping Estonian identity after the independence was proclaimed was done mainly by enforcing speaking the Estonian language but not communicating and including culture a lot. The manuals gradually became in the Estonian language but with little cultural context. Still, the situation has been constantly improving. Even the Tallinn school for Ukrainian children of war refugees offers a wide range of activities, resources, and events that can help the schoolchildren understand Estonian identity and quickly integrate into society. Although the situation has improved, the English classroom is still poor in Estonian cultural components.

In 2023, another step forward to accentuate Estonian identity was made. A new law was passed to close all Russian schools, and all Russian-speaking teachers must be certified to the appropriate level of the Estonian language if they are willing to continue working at schools. Such a decision can reduce the number of teaching staff and worsen the complicated situation as the schools lack teachers. Some interviewees claimed that the war in Ukraine provoked such a situation. Thus, the Estonian government decided not to tolerate the influence of pro-Russian groups on society's social and educational development. Eventually, Estonian-oriented views and politics can sometimes turn into a more conservative approach to protect the country's national identity and independence.

Finally, the interviewees were asked the question, *"How can we develop the national and international components of a student's identity in the English classroom more effectively?"* The answers can be organised into the following steps to reach the objective of a self-aware cultural identity of a student tolerant to other nationals and successful in intercultural communication:

I. Introducing core texts about the Estonian and Ukrainian cultures in English classroom (these can be national fairy tales, classical works by famous writers, publicistic narratives, and ethnographic discoveries, etc.);

II. Allocating money to renew the libraries' resources to include modern works on national and international cultural components of learning English by the other nationals;

III. Providing more general reading, video and listening about national and international peculiarities of Ukraine or Estonia along with English-speaking countries and other global contexts in the English language;

IV. Giving more cross-cultural analysis for a deeper understanding of your own identity and the national peculiarities of others;

V. Forming open-minded identities (those who know and understand their national identity well and are open to other cultures and national identities);

VI. Tolerance for people of other cultures.

Conclusions. Both institutions focus on English language proficiency and shaping students' identities differently. They employ specific tools to build local and national cultural understanding. It means strengthening students' command of English and promoting an awareness of the national context in which they live, or English is used, particularly concerning Ukraine's and Estonia's multilingual and multicultural societies. The students at both institutions are open to cultural diversity and communication. They learn how language and communication practices differ across cultures, helping them understand how to navigate communication in international settings. This involves studying verbal and non-verbal communication nuances and cultural assumptions and values.

References:

1. Benzehaf, B. (2023). Multilingualism and its role in identity construction: A study of English students' perceptions. International Journal of Multilingualism, 20(3), 1145-1163. Retrieved from https://doi.org/10.1080/14790718.2023.1919637

2. Vasilijević, D., Semiz, M., & Adžić, B. (2021). National identity in the textbooks of English as a foreign language. Зборник радова Филозофског факултета у Приштини, 51(3), 35-53.

3. Fielding, R. (2022). Multilingualism, identity and interculturality in education.

4. Han, Y. (2021). Exploring language learners' identity development in intercultural contexts: Current landscape and ways forward. Journal of Second Language Acquisition and Teaching.

5. Liang, T. (2024). Impact of College English Education Thoughts on Enhancing National Cultural Identity. Eastern Thought, 47(4).

6. Norton, B. (2000). Identity and language learning: Gender, ethnicity, and educational change. Longman.

7. Norton, B. (2013). Identity and language learning: Extending the conversation. Multilingual Matters.

8. Norton, B. (2016). Identity in language learning and teaching: Research agendas for the future. TESOL Quarterly, 50 (3), 610–642. Retrieved from https://doi.org/10.1002/tesq.324

9. Yuan, Y., & Fang, L. (2016). Cultivating college students' national cultural identity based on English education. English Language Teaching, 9(5), 1-10. Retrieved from https://doi.org/10.5539/elt.v9n5p1

Література:

1. Benzehaf, B. (2023). Multilingualism and its role in identity construction: A study of English students' perceptions. International Journal of Multilingualism, 20(3), 1145-1163. Retrieved from https://doi.org/10.1080/14790718.2023.1919637

2. Vasilijević, D., Semiz, M., & Adžić, B. (2021). National identity in the textbooks of English as a foreign language. Зборник радова Филозофског факултета у Приштини, 51(3), 35-53.

3. Fielding, R. (2022). Multilingualism, identity and interculturality in education.

4. Han, Y. (2021). Exploring language learners' identity development in intercultural contexts: Current landscape and ways forward. Journal of Second Language Acquisition and Teaching.

5. Liang, T. (2024). Impact of College English Education Thoughts on Enhancing National Cultural Identity. Eastern Thought, 47(4).

6. Norton, B. (2000). Identity and language learning: Gender, ethnicity, and educational change. Longman.

7. Norton, B. (2013). Identity and language learning: Extending the conversation. Multilingual Matters.

8. Norton, B. (2016). Identity in language learning and teaching: Research agendas for the future. TESOL Quarterly, 50 (3), 610–642. Retrieved from https://doi.org/10.1002/tesq.324

9. Yuan, Y., & Fang, L. (2016). Cultivating college students’ national cultural identity based on English education. English Language Teaching, 9(5), 1-10. Retrieved from https://doi.org/10.5539/elt.v9n5p1

UDC 378.147:371.3:796

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-974-986

Tsaryk Olha Mykhailivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Foreign Languages and Communication and Information Technologies, West Ukrainian National University, Ternopil, tel.: (097) 400-73-92, https://orcid.org/0000-0003-0169-7009

Krychkivska Oksana Vasylivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Educology, and Pedagogy, West Ukrainian National University, Ternopil, tel.: (097) 2479746, https//orcid.org/0000-0003-3007-0248

METHODS AND TECHNOLOGIES FOR DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE IN PHYSICAL EDUCATION STUDENTS

Abstract. The article explores theoretical foundations, pedagogical approaches, and effective methods for shaping communicative competence, regarded as a complex integrative quality that combines verbal and non-verbal communication skills, emotional intelligence, and reflective thinking. Communicative competence is framed not only as a component of pedagogical mastery but also as a prerequisite for the safe, effective, and motivational organization of physical education lessons.

The analysis of scholarly literature demonstrates the growing interest in pedagogical communication and its role in the professional development of future teachers. However, the article highlights a number of unresolved issues related to the contextualization of communicative competence in the specific setting of physical education, where situational dynamics, body language, and rapid interaction are critical.

This research identifies the most effective methods and technologies for developing communicative competence in physical education students, including traditional methods, interactive methods, and digital tools. Special attention is given to reflection as a mechanism for professional self-awareness and growth. Techniques such as reflective journals, video self-analysis, and 360-degree feedback are considered effective in identifying communication strengths and areas for improvement.

The article further explores the potential of digital technologies in fostering communicative competence.Virtual learning platforms support both synchronous

and asynchronous communication, enhancing student engagement and motivation. Creating instructional videos and blogs helps students develop clarity in expression, critical thinking, and public speaking skills.

The study concludes that the formation of communicative competence requires a holistic approach that includes consistent use of interactive methods, reflective practices, and integration of ICT. It stresses the importance of systematizing the formation of communicative competence at all stages of higher pedagogical education and emphasizes the role of student-centered strategies in promoting meaningful, effective communication.

Keywords: communicative competence, physical education students, interactive teaching methods, pedagogical communication, information and communication technologies (ICT)

Царик Ольга Михайлівна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов та інформаційно-комунікаційних технологій, Західноукраїнський національний університет, м. Тернопіль, тел.: (097) 400-73-92, https://orcid.org/0000-0003-0169-7009

Кричківська Оксана Василівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри освітології і педагогіки, Західноукраїнський національний університет, м. Тернопіль, тел.: (097) 2479746, https//orcid.org/0000-0003-3007-0248

МЕТОДИ І ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Анотація. У статті досліджуються теоретичні засади, педагогічні підходи та ефективні методи формування комунікативної компетентності, яка розглядається як складне інтегративне поняття, що поєднує вербальні та невербальні комунікативні навички, емоційний інтелект і рефлексивне мислення. Комунікативна компетентність інтерпретується не лише як компонент педагогічної майстерності, а й як необхідна передумова безпечної, ефективної та мотиваційної організації занять із фізичного виховання.

Аналіз наукових джерел засвідчує зростання інтересу до педагогічного спілкування та його ролі у професійному становленні майбутніх учителів. Водночас у статті акцентується увага на низці недостатньо вирішених питань, пов'язаних із контекстуалізацією комунікативної компетентності саме у сфері фізичної культури, де ключове значення мають динамічність ситуації та швидке реагування у взаємодії.

У дослідженні виокремлено найефективніші методи та технології розвитку комунікативної компетентності у студентів фізичного виховання, серед яких традиційні, інтерактивні та цифрові інструменти. Особливу увагу приділено рефлексії як механізму професійного самопізнання та зростання. Такими ефективними засобами визнано ведення рефлексивного щоденника, відеоаналіз власної діяльності та метод 360-градусного зворотного зв'язку, що дозволяють визначити сильні сторони у спілкуванні та виявити напрями для вдосконалення.

Окремий акцент зроблено на потенціалі цифрових технологій у формуванні комунікативної компетентності. Віртуальні освітні платформи забезпечують як синхронну, так і асинхронну комунікацію, сприяючи активному залученню студентів до освітнього процесу та підвищенню їхньої мотивації. Створення навчальних відео та блогів допомагає студентам розвивати чіткість висловлювання, критичне мислення та навички публічного мовлення.

У підсумку зазначається, що формування комунікативної компетентності потребує цілісного підходу, який передбачає системне використання інтерактивних методів, рефлексивних практик та інтеграцію інформаційно-комунікаційних технологій. Наголошується на важливості систематизації процесу формування комунікативної компетентності на всіх етапах здобуття вищої педагогічної освіти, а також на ролі особистісно орієнтованих стратегій навчання у розвитку змістовної та ефективної комунікації.

Ключові слова: комунікативна компетентність, студенти фізичного виховання, інтерактивні методи навчання, педагогічне спілкування, інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ).

Formulation of the problem. In the current conditions of education development and society transformation, the problem of forming communicative competence in future physical education specialists has become particularly relevant. Today, pedagogical activity is not limited to the transfer of knowledge - it includes a wide range of tasks related to interpersonal interaction, the ability to organise the educational process, resolve conflict situations, and create a favourable educational environment. That is why the formation of a high level of communicative competence is a prerequisite for the successful professional realisation of a physical education teacher.

In accordance with the requirements of the new Ukrainian school and the Concept of Pedagogical Education Development [5, p. 11-12], an important task of professional training of physical education specialists in higher education institutions is to develop the ability to communicate effectively with students, colleagues, parents, and the public. In this context, communicative competence

is not only an element of pedagogical skills, but also a key competence of a modern teacher.

The analysis of scientific and pedagogical sources shows the growing interest of researchers in the problem of developing future teachers' communicative competence. Educational transformations remain in the focus of attention of the scientific community, with a significant emphasis on aspects of the development of communication culture. This is evidenced by the results of domestic research, which highlight various approaches to the formation and improvement of communication culture in various areas of professional activity.

The scientific literature often considers the concept of "pedagogical communication" as a set of means and methods that ensure the implementation of educational and training goals and objectives and determine the nature of interpersonal interaction between teachers and students [3, p. 22; 8, p.7]. It is also interpreted as a professionally specific type of communication process [3, p. 23]. Pedagogical communication is interpreted as a key element of the joint activity of teacher and students [4, p.43].

In the context of the study of communicative competence, a number of authors define it as the integrative ability of a teacher to establish and maintain effective communicative relationships with students. It is seen as a set of knowledge, skills and abilities in the field of verbal and non-verbal communication necessary for adequate perception, interpretation and display of information in various situations of interaction. In addition, communicative competence is interpreted as the result of natural socialisation, purposeful education and upbringing, which involves the formation of linguistic and non-linguistic communication skills [11, p. 105; 12, p. 5].

In general, the analysed sources indicate that the formation of communicative competence of students of physical education faculties should be based on a holistic, systematic, integrative approach that combines traditional and innovative teaching methods, the introduction of information and communication technologies, active involvement of students in practical activities and the development of their personal potential.

Despite the considerable attention devoted in scholarly literature to the issue of communicative competence, particularly in the context of teacher training, a number of critical aspects remain insufficiently addressed.

Identification of previously unresolved aspects of the general problem. In summary, although the theoretical understanding of communicative competence in education is relatively well developed, its contextualization within physical education, especially regarding methods, technologies, and applied strategies for its enhancement, requires further investigation. This study aims to contribute to filling these gaps by proposing targeted methodological solutions

and evidence-based technologies for developing communicative competence in physical education students.

The purpose of the article is to study effective methods and technologies for the formation of communicative competence in students of physical education faculties and to analyse their practical application in the educational process.

Outline of the main research material with full justification of scientific results obtained. Communicative competence is considered as one of the key components of the professional training of a future specialist, in particular in the education system. This concept includes a set of knowledge, skills, abilities and personal qualities that ensure effective, efficient, appropriate and ethically acceptable interaction of a teacher with students, colleagues, parents, administration, etc. [9, p. 83].

The concept of "teacher's communicative competence" is interpreted in different ways: A complex combination of perceptual, communicative, interactive elements of communication - creative and reproductive, deep and superficial, manipulative and subject-subject; a person's ability to navigate communication situations based on knowledge and sensory experience, to be fluent in verbal and non-verbal communication; a set of communicative knowledge, skills, abilities, experience, values and motivation; a manifestation of professionalism, ability, property, representative of value orientations, experience, creative thinking; integrative personal formation, the result of the formation of professional competences and personal traits [7, p. 6].

Communicative competence includes several components: cognitive component - knowledge of the means, styles, norms and rules of communication, understanding of the socio-cultural context of communication; operational and activity component - the ability to effectively use verbal and non-verbal means of communication in different situations, mastery of listening, argumentation, persuasion, dialogue; affective and motivational component - readiness for interpersonal communication, empathy, openness, emotional stability, desire to achieve mutual understanding [3; 6; 8].

In the conditions when the role of a personality-oriented approach is constantly growing, the ability to communicate effectively becomes a necessary professional quality of a physical education teacher. It is through communication that the teacher creates a positive psychological climate, motivates students to study, maintains discipline, provides feedback and organises interaction in the group.

The peculiarity of the professional activity of a physical education teacher is that a significant part of the educational process takes place in a dynamic, often non-standard environment, where the ability to clearly instruct, respond quickly to changing situations, resolve conflicts and build team spirit are critical. That is

why communicative competence is not only an element of pedagogical skill, but also a guarantee of safety, efficiency and motivation of students during classes.

The development of future physical education teachers' communicative competence is a complex process that requires higher education students to have a formed value attitude to professional activity and awareness of communication as an integral tool of pedagogical interaction [1; 3]. The effective formation of relevant competences is ensured by the integration of dialogue teaching methods, communication-oriented situational tasks and technologies of social and psychological training into the educational process when studying the mandatory components of the curriculum.

The quality of a teacher's speech interaction with students is determined by the level of professional communication culture, knowledge of specialised terminology, as well as the possession of grammatical correctness in expressing their own thoughts. The structure of professional communicative competence of physical education teacher includes communicative knowledge, skills and abilities; focus on effective interaction; orientation to humanistic principles of communication; communicative creativity. The combination of these characteristics is the key to the successful implementation of pedagogical activity. Thus, improving communicative competence is a key factor in improving the level of professional training of future physical education teachers [4; 11].

The formation of future physical education teachers' communicative competence is considered as a complex and multidimensional process that requires the purposeful application of a set of pedagogical methods and technologies. Effective organisation of this process involves the integration of traditional and innovative approaches, creation of conditions for active involvement of students in communicative activities, stimulation of self-knowledge and personal development.

At the first stage, it is advisable to analyse ***traditional pedagogical methods*** that contribute to the development of communication skills. In our opinion, such methods include explanation, conversation, debate, work with textual materials, lectures with elements of dialogue, as well as individual and group tasks. The application of these methods ensures the formation of logical thinking, the ability to clearly formulate one's own position, to argue the expressed judgements, and to adhere to the norms of speech culture. In particular, discussing theoretical aspects of physical education methods or analysing pedagogical situations helps to activate students' verbal skills and develop professional speech.

Of particular importance in this context is the method of modelling pedagogical situations, which provides students with the opportunity to practice typical models of interaction with students, colleagues, parents and

administration. The use of this method contributes to the development of speech reactions within a professional context and the formation of a high level of pedagogical communication culture.

Next, we'll look at ***modern interactive teaching methods***, including training, group projects, business games, and debates.

Interactive teaching methods are a powerful tool for intensifying the educational process, ensuring that students are involved in direct interaction, which is a key condition for the development of their communication competence. The use of such methods contributes not only to the development of basic communication skills, but also stimulates the formation of critical thinking, emotional intelligence, and the ability to work in teams, which are important components of the professional training of future specialists.

In particular, training technologies create an environment of intensive interaction aimed at developing targeted communication skills, such as active listening, empathetic understanding, assertiveness in expressing one's own position and constructive conflict resolution. These classes simulate real-life communication situations and allow students to improve their communication strategies in a controlled environment.

The organisation of group projects is focused on the development of social interaction through joint activities, which requires students to be able to negotiate, effectively distribute responsibilities, coordinate joint actions and present the results of teamwork. This format promotes responsibility for the overall result and the development of leadership skills.

Business games are an effective means of modelling professional situations in a safe learning environment. They contribute to the development of skills in making informed decisions, the ability to argue one's own position, respond adaptively to unforeseen circumstances and adhere to ethical standards of professional communication.

Debate technologies, in turn, contribute to the development of the ability to conduct a reasoned discussion, defend one's own point of view based on facts and logical reasoning, critically analyse alternative views, and follow the rules of ethical communication in polemical situations.

In general, interactive teaching methods contribute to the formation of students' integral competence, which is manifested in the ability to effectively integrate knowledge, skills and values in the process of interaction with various subjects of the educational process.

Methods of reflection and self-assessment are also important in the development of communicative competence. Reflection, in turn, is one of the basic components of the process of professional self-development of a future teacher, in particular in the context of forming his/her communicative

competence. Awareness of one's own communication styles, identification of strengths and weaknesses in interpersonal interaction, as well as identification of priority areas for professional development are the main results of reflective activity. The most effective methods of organising reflective work include:

Keeping a reflective diary, which involves students systematically recording their own thoughts, emotional experiences, difficulties and achievements related to the communication process. This practice promotes deeper self-knowledge and the development of self-analysis skills.

Writing reflective essays that allow students to reflect on their own experience of interacting with others, trace the dynamics of changes in communication behaviour, and identify success factors and shortcomings in communication.

The 360-degree method, which involves collecting multidirectional feedback from various participants in the educational process (teachers, classmates, observers) on the level of development of communication skills. This approach provides a comprehensive vision of their own communication resources and areas for improvement.

Analysis of video recordings of their own speeches or fragments of training sessions, which allows students to objectively assess the effectiveness of verbal and non-verbal communication, identify common mistakes, and improve their technique of interaction with the audience.

The integrated use of various reflective methods contributes to the gradual development of the communicative competence of students of physical education faculties, which is a prerequisite for their professional readiness for effective pedagogical activity.

Modern information and communication technologies (ICT) are an integral component of the educational process in higher education institutions, in particular in the context of professional training of future physical education specialists. Their use opens up broad prospects for the development of students' communicative competence, promotes the intensification of learning activities, enhances communication opportunities and increases motivation to learn.

The use of digital educational platforms (Google Classroom, Moodle, Microsoft Teams, Zoom, etc.) ensures effective interaction between teachers and students, and promotes the development of written and oral communication in the professional field. Educational activities using these platforms include interactive assignments, participation in forums, online discussions, creating presentations, and joint editing of documents, which activates students' communication activities and shapes their ability to interact effectively in the digital environment.

Online resources also create conditions for the functioning of virtual learning spaces where students work individually or in groups on projects, blog,

ask questions and provide answers, and receive prompt feedback from teachers and classmates. Such forms of organising educational activities contribute to the development of a communication culture, the skills of reasoned written expression of opinions and constructive participation in discussions.

Video recording as a tool for reflection and self-observation is an important means of improving students' communicative competence. Analysing your own speeches, fragments of classes or presentations allows you to objectively evaluate verbal and non-verbal means of communication, identify common mistakes and develop ways to eliminate them. This helps to develop a critical attitude to one's own speech activity and improve public speaking skills.

Blogging is an effective mechanism for developing academic writing, creative writing and self-presentation skills. Creating thematic blogs, practice diaries, or project posts develops the ability to formulate thoughts logically and consistently, argue one's own position, and helps to promote the ideas of healthy lifestyles and physical activity among young people.

Online communication (correspondence, chats, video conferencing, webinars) is an important component of the modern educational process, which forms students' ability to navigate the digital communication environment, respond promptly to requests, and formulate their thoughts clearly and reasonably - qualities that are extremely important for future specialists in the field of physical education.

The integration of ***multimedia*** into physical education classes expands opportunities for the development of students' communication activity. The use of video clips, training films, digital simulators and interactive presentations increases the visibility of teaching, stimulates discussion of the material, analysis of exercise techniques, and evaluation of the effectiveness of the training process.

It is particularly effective to involve students in creating their own training videos, in which they demonstrate exercise, explain the technique and comment on common mistakes. This kind of activity requires careful organisation of speech, develops the ability to express thoughts clearly and logically, and activates critical thinking.

Thus, the use of information and communication technologies in the process of professional training contributes to the creation of an interactive, multidimensional learning environment as close as possible to the real conditions of professional activity. This ensures the development of speech, social and professional skills necessary for future physical education teachers to successfully realise themselves in the modern educational space.

In the process of developing students' communicative competence, it is worth highlighting several key ***forms of work***, each of which contributes to the development of important professional skills.

Exercise "Explain the technique". This exercise requires the student to explain the sequence of a physical exercise to another student in a clear, concise and accessible way. This task promotes the development of the ability to formulate instructions, argue and persuade, as well as improve communication skills, which is extremely important in the process of teaching.

Role play "Teacher-student". In this form of work, students model typical situations that may arise during a physical education lesson, such as motivation, instruction, comments, encouragement, etc. The role-playing game allows students to actively practice pedagogical techniques, teaches effective communication strategies in the educational process, and helps to develop emotional intelligence and adaptive skills in teaching.

Group project "Health Lesson". This project involves the development of a fragment of a physical education lesson, taking into account the specifics of the topic, age characteristics of students and communication strategies that best facilitate the learning process. Students present their projects to the audience, which allows them to develop group work and presentation skills, as well as the ability to take into account the needs of different groups of students when organising the educational process.

Discussion Club. The format of the discussion club allows students to discuss topical issues in the field of physical education, such as the role of sport in education, healthy lifestyle, inclusion in physical education, etc. It promotes the development of critical thinking, the ability to conduct a reasoned debate, and allows students to learn how to formulate and defend their own point of view in group communication.

Use of video analysis. This method involves watching recordings of their own or demonstration lessons, which allows students to make a detailed analysis of the teacher's communication strategies. Particular attention is paid to intonation, facial expressions, gestures, sequence of presentation and organisation of feedback. Video analysis helps students to realise their strengths and weaknesses in communication, which is an important step in developing their teaching skills.

Each of these forms of work contributes to the development of comprehensive communication competence, which is a necessary component of the professional training of future physical education specialists and has a significant impact on the effectiveness of their pedagogical activities.

Conclusions. As a result of the study, it was found that the formation of communicative competence is an integral part of the professional training of future physical education teachers in higher education institutions. The systematisation of theoretical approaches allowed to define the essence of communicative competence as the ability to effectively carry out interpersonal

and professionally oriented interaction, to have a culture of speech, empathy, tolerance and adaptability in communication. It has been found that modern requirements for physical education specialists require the development of not only physical and methodological skills, but also a high level of speech, social and emotional competence.

The study analysed the methods and technologies that most contribute to the development of communication skills in students of physical education faculties. Among them, interactive forms of learning (trainings, role-playing games, debates, group projects), reflective techniques, as well as the use of ICT - digital platforms, video analysis, blogging, online communication - have demonstrated particular effectiveness. The testing of methodological approaches in the practice of higher education institutions has shown positive dynamics in the development of students' communicative competence, in particular in increasing their confidence in communication, and their ability to interact effectively with different categories of participants in the educational process.

Prospects for further research in this area are seen in the development of adapted programmes for the formation of communicative competence, taking into account the individual learning style of students, gender peculiarities of communication, intercultural context, as well as the study of the effectiveness of long-term implementation of certain technologies at different stages of professional training.

For the practice of teaching in higher education institutions, it is advisable to: introduce a systematic approach to the formation of communicative competence at all stages of education; active use of interactive forms and methods of teaching during classes in professionally oriented disciplines; provide opportunities for the practical application of communicative skills during pedagogical practice; expand the use of ICT in the process of speech training; include reflective tasks in each stage of the educational process to form a conscious communicative behavior.

Thus, the combination of modern pedagogical approaches, digital technologies and reflective practices creates favourable conditions for the effective development of future physical education teachers' communicative competence and ensuring their competitiveness in the professional environment.

References:

1. Beseda, N. A. (2015). Rozvytok navychok konstruktivnoho spilkuvannia v maibutnikh fakhivtsiv z fizychnoi reabilitatsii (treninh dlia studentiv) [Development of constructive communication skills in future physical rehabilitation specialists (training for students)]. Imidzh suchasnoho pedahoha – Image of the Modern Teacher, (2), 66–68. [in Ukrainian].

2. Beseda, N., & Vorobiov, O. (2018). Navchalnyi treninh yak zasib formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv fizychnoi kultury i sportu [Educational training as a tool for forming communicative competence of future specialists in physical education and sports]. Osvitolohichnyi dyskurs – Educational Discourse, 3–4(22–23), 161–172. [in Ukrainian].

3. Vaskov, Yu. V. (2012). Komunikatyvna kompetentnist vchytelia fizychnoi kultury yak odna z umov yakosti orhanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu na urokakh [Communicative competence of a physical education teacher as a condition for effective educational process organization]. Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu – Pedagogy, Psychology and Medico-Biological Problems of Physical Education and Sports, (2), 21–24. [in Ukrainian].

4. Hryban, H. P., Mychka, I. V., Harlinska, A. M., Solodovnyk, O. V., Chaika, Yu. Yu., Pylypchuk, P. B., & Denysovets, A. P. (2022). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti v maibutnikh vchyteliv fizychnoi kultury pid chas osvitnoho protsesu [Formation of communicative competence in future physical education teachers during the educational process]. Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova. Seriia 15 – Scientific Journal of the M. Drahomanov State University. Series 15, 4(149), 43–46. [in Ukrainian].

5. Hrynevych, L., Elkin, O., Kalashnikova, S., Kobernyk, I., Kovtunets, V., Makarenko, O., Malakhova, O., Nanaieva, T., Usatenko, H., Khobzei, P., & Shyian, R. (2016). Nova ukrainska shkola: Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [New Ukrainian School: Conceptual principles of secondary school reform] (M. Hryshchenko, Ed.). 40 p. [in Ukrainian].

6. Dobrotvor, O. V. (2013). Komunikatyvna kompetentnist yak predmet naukovoho doslidzhennia [Communicative competence as a subject of scientific research]. Pedahohichnyi protses: teoriia i praktyka – Pedagogical Process: Theory and Practice, (03), 56–62. [in Ukrainian].

7. Lupak, N. M. (2020). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh vchyteliv mystetstva: zasady intermedialnoi tekhnolohii [Formation of communicative competence of future art teachers: principles of intermedial technology]. Ternopil: Pidruchnyky i posibnyky. 452 p. [in Ukrainian].

8. Pryshchak, M. D. (2010). Komunikatsiia, spilkuvannia, komunikatyvnist: katehorialnyi analiz [Communication, interaction, communicativeness: categorical analysis]. Visnyk Vinnytskoho politekhnichnoho instytutu – Bulletin of Vinnytsia Polytechnic Institute, (2), 5–8. [in Ukrainian].

9. Tur, O. M. (2023). Metody formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti uchniv yak vazhlyvoi umovy efektyvnoi prezentatsii yikhnoi naukovo-doslidnytskoi diialnosti [Methods of forming students' communicative competence as a key condition for effective presentation of their research work]. Naukovi zapysky Maloi akademii nauk Ukrainy – Scientific Notes of the Minor Academy of Sciences of Ukraine, (2(27)), 80–87. [in Ukrainian].

10. Khomenko, I. M., & Hlazyrin, I. D. (2008). Sportyvna terminolohiia – osnova profesiinoho movlennia fakhivtsia z fizychnoi kultury [Sports terminology as the basis of professional speech of a physical education specialist]. Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu, (7), 143–145. [in Ukrainian].

11. Cherezova, I. O. (2014). Komunikatyvna kompetentnist yak intehralna yakist osobystosti [Communicative competence as an integral quality of personality]. Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriia: Psykholohichni nauky – Scientific Bulletin of Kherson State University. Series: Psychological Sciences, (1(1)), 103–107. [in Ukrainian].

12. Yahupov, V. V., & Svystun, V. I. (2007). Kompetentnisnyi pidkhid do pidhotovky fakhivtsiv u systemi vyshchoi osvity [Competence-based approach to training specialists in higher education]. Pedahohichni, psykholohichni nauky ta sotsialna robota – Pedagogical, Psychological Sciences and Social Work, (71), 5–6. [in Ukrainian].

Література:

1. Беседа, Н. А. (2015). Розвиток навичок конструктивного спілкування в майбутніх фахівців з фізичної реабілітації (тренінг для студентів). Імідж сучасного педагога, (2), 66–68.
2. Беседа, Н., & Воробйов, О. (2018). Навчальний тренінг як засіб формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту. Освітологічний дискурс, 3-4 (22-23), 161-172.
3. Васьков, Ю. В. (2012). Комунікативна компетентність учителя фізичної культури як одна з умов якості організації навчально-виховного процесу на уроках. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту, (2), 21–24.
4. Грибан, Г. П., Мичка, І. В., Гарлінська, А. М., Солодовник, О. В., Чайка, Ю. Ю., Пилипчук, П. Б., & Денисовець, А. П. (2022). Формування комунікативної компетентності в майбутніх учителів фізичної культури під час освітнього процесу. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15, (4(149)), 43–46.
5. Гриневич, Л., Елькін, О., Калашнікова, С., Коберник, І., Ковтунець, В., Макаренко, О., Малахова, О., Нанаєва, Т., Усатенко, Г., Хобзей, П., & Шиян, Р. (2016). Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи (за ред. М. Грищенка). 40 с.
6. Добротвор, О. В. (2013). Комунікативна компетентність як предмет наукового дослідження. Педагогічний процес: теорія і практика, (03), 56–62.
7. Лупак, Н. М. (2020). Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва: засади інтермедіальної технології: монографія. Тернопіль: Підручники і посібники. 452 с
8. Прищак, М. Д. (2010). Комунікація, спілкування, комунікативність: категоріальний аналіз. Вісник Вінницького політехнічного інституту, (2), 5–8.
9. Тур, О. М. (2023). Методи формування комунікативної компетентності учнів як важливої умови ефективної презентації їхньої науково-дослідницької діяльності. Наукові записки Малої академії наук України, (2(27)), 80–87.
10. Хоменко, І. М., & Глазирін, І. Д. (2008). Спортивна термінологія – основа професійного мовлення фахівця з фізичної культури. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, (7), 143–145.
11. Черезова, І. О. (2014). Комунікативна компетентність як інтегральна якість особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*, (1(1)), 103–107.
12. Ягупов, В. В., & Свистун, В. І. (2007). Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*, (71), 5–6.

УДК 355.58:37.091.33(477)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-987-1002

Адамчук Юлія Дмитрівна доктор філософії з освітніх, педагогічних наук, старший викладач кафедри психології, педагогіки та соціально-економічних дисциплін, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, тел.: (067) 402-22-79, https://orcid.org/0000-0002-2645-4874

Тайбасаров Олександр Володимирович начальник командно-штабного курсу тактичного рівня (L-2), Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, тел.: (097) 165-15-95

РОЛЬ ВИЩОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ ГРОМАДЯНИНА УКРАЇНИ

Анотація. У статті висвітлено значення вищої військової освіти у процесі формування особистості громадянина України в умовах трансформацій, спричинених збройною агресією російської федерації. Проведено порівняльний аналіз ролі військової освіти до 2014 року і після початку збройної агресії 2014–2022 років. Окреслено вплив системи вищої військової освіти на розвиток таких ключових характеристик особистості, як патріотизм, громадянська зрілість, морально-етичні орієнтири, лідерські якості та адаптивність до стресових умов служби. У розділі аналізу літератури розглянуто останні дослідження і публікації з цієї теми, зокрема праці О. В. Коваленка, І. М. Петренка, В. П. Савченка, С. О. Мельника та інших авторів. За результатами дослідження показано еволюцію підходів до військової освіти в Україні: від стану на початку незалежності до трансформацій після 2014 року і в умовах повномасштабної війни 2022 року. Визначено, що сучасна вища військова освіта відіграє ключову роль у формуванні патріотично налаштованих, зрілих громадян з високими моральними якостями та розвиненими лідерськими навичками, здатних адаптуватися до викликів війни.Розглянуто сучасні підходи до патріотичного та морального виховання курсантів, впровадження програм психологічної підготовки та лідерського розвитку у військових академіях України. Підкреслено, що вища військова освіта, будучи складовою сектору безпеки, одночасно виступає інституцією громадянського виховання, впливаючи на консолідацію суспільства навколо національних цінностей.Проаналізовано

роль навчальних закладів у забезпеченні національної безпеки шляхом формування кадрового потенціалу лідерів, здатних не лише до ефективного управління в бойових умовах, але й до активної участі в розбудові держави. Зроблено висновок, що реформована військова освіта в Україні стала чинником соціальної мобільності, формування відповідальних та мотивованих лідерів нового покоління. Наведено пропозиції щодо подальшого вдосконалення виховної роботи у військових закладах вищої освіти на основі міжнародного досвіду та національного бойового досвіду.

Ключові слова: вища військова освіта; патріотизм; громадянська зрілість; моральні цінності; лідерські якості; адаптивність; національна ідентичність; військові формування.

Adamchuk Yuliya Dmytrivna PhD in Educational, Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Psychology, Pedagogy and Socio-Economic Disciplines, The Bogdan Khmelnitsky National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, Khmelnitsky, tel.: (067) 402-22-79, https://orcid.org/0000-0002-2645-4874

Taibasarov Oleksandr Volodymyrovych Head of Teaching and Tactical Level (L-2), The Bogdan Khmelnitsky National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, Khmelnitsky, tel.: (097) 165-15-95

THE ROLE OF HIGHER MILITARY EDUCATION IN FORMING THE PERSONALITY OF A UKRAINIAN CITIZEN

Abstract. The article highlights the importance of higher military education in forming the personality of Ukrainian citizens in the conditions of transformations caused by Russian armed aggression. A comparative analysis of the role of military education by 2014 and after the start of armed aggression of 2014-2022. The influence of the higher military education system on the development of such key characteristics of personality as patriotism, civic maturity, moral and ethical orientations, leadership qualities, and adaptability to stressful conditions of service is outlined. In the section on literature analysis, the latest research and publications on this topic are considered, particularly the work of O.V. Kovalenko, I.M. Petrenko, V.P. Savchenko, S.O. Melnik, and other authors. The study shows the evolution of approaches to military education in Ukraine from the beginning of independence to transformations after 2014 and in the conditions of a full-scale war in 2022. It is determined that modern higher military education plays a key role in shaping patriotic, mature citizens with high moral qualities and advanced leadership skills that can adapt to the challenges of

war. Modern approaches to patriotic and moral education of cadets, as well as the introduction of programs of psychological training and leadership development in the military academies of Ukraine, are considered. It is emphasized that higher military education, as part of the security sector, acts as an institution of civic education and influences the consolidation of society around national values. The role of educational institutions in ensuring national security is analyzed by forming the personnel potential of leaders capable of effective management in combat conditions and active participation in the development of the state. It is concluded that reformed military education in Ukraine has become a factor in social mobility and the formation of responsible and motivated new generation leaders. Proposals for further improvement of educational work in military institutions of higher education based on international experience and national combat experience.

Keywords: higher military education; patriotism; civic maturity; moral values; leadership qualities; adaptability; national identity; military formations.

Постановка проблеми.Україна, перебуваючи в умовах зовнішньої агресії та внутрішніх трансформацій, потребує не лише професійних захисників, а й свідомих громадян, здатних відстоювати національні інтереси. Вища військова освіта виступає ключовим інструментом формування таких особистостей, поєднуючи спеціалізовані знання, морально-етичне виховання та розвиток лідерських якостей. Вища військова освіта є важливою складовою системи підготовки офіцерського корпусу та військових фахівців в Україні. Через систему військових академій, інститутів та кафедр здійснюється не лише професійна підготовка військових кадрів, але й формування світогляду, ціннісних орієнтирів та громадянських якостей майбутніх захисників держави. На початку XXI століття, особливо після відновлення незалежності України, роль військової освіти у вихованні патріотизму та громадянської відповідальності набула нового значення. Збройна агресія, що розпочалася у 2014 році, а згодом повномасштабна війна, розв'язана рф у 2022 році, висвітлили критичну потребу у патріотично свідомих, морально стійких і компетентних офіцерах та сержантах. В цих умовах система вищої військової освіти України зазнала суттєвих змін, спрямованих на підвищення ефективності підготовки кадрів і їхнього виховання як зрілих громадян-воїнів.

Актуальність теми зумовлена необхідністю науково обґрунтувати, яким чином сучасна вища військова освіта впливає на формування особистості українського військовослужбовця та громадянина, зважаючи на досвід останніх років. Формування патріотизму, національної ідентичності, лідерських якостей, готовності до самопожертви та дотримання

високих моральних принципів – усе це стає невід'ємною частиною освітнього процесу у військових закладах. Важливо дослідити еволюцію підходів до цих питань до і після 2014 року, оскільки Революція Гідності та російська агресія стали каталізаторами реформ у секторі безпеки й оборони, зокрема в освітній сфері.

Проблема ролі вищої військової освіти у формуванні особистості громадянина є комплексною і багатовимірною. З одного боку, військова освіта має забезпечувати військові формування висококваліфікованими офіцерами, здатними ефективно виконувати професійні обов'язки. З іншого боку, офіцер – це не лише фахівець з військової справи, але й громадянин, носій певних цінностей, лідер у військовому колективі та приклад для підлеглих і суспільства. Таким чином, постає питання: яким чином зміст і методи вищої військової освіти сприяють вихованню патріотизму, громадянської зрілості, моральних якостей, лідерських здібностей та адаптивності особистості? Ця проблема особливо актуалізувалася після 2014 року, коли стало очевидним, що успішне протистояння гібридним загрозам та відкритій агресії залежить не лише від технічної підготовки війська, але й від морально-психологічного стану особового складу.

До 2014 року питання національно-патріотичного виховання у війську в Україні часто залишалося на периферії уваги, а військова освіта значною мірою зберігала радянські підходи, орієнтовані переважно на технічну і тактичну підготовку. Після початку бойових дій на Сході України постала проблема необхідності реформування системи підготовки офіцерів, включення до навчальних програм компонентів, які б формували в них новий тип лідерства, високий патріотизм, відданість присязі та здатність діяти автономно в умовах бойової невизначеності. Таким чином, проблема дослідження полягає у виявленні ролі і механізмів впливу вищої військової освіти на особистісний розвиток військовослужбовців як свідомих громадян, особливо в умовах сучасних викликів безпеці.

Формулювання цієї проблеми дозволяє зосередитися на ключових аспектах: які саме цінності та якості повинна прищепити військова освіта, які зміни відбулися в освітньому процесі за останнє десятиліття, та які результати це дало у контексті формування особистості захисника України. Вирішення зазначеної проблеми має не лише теоретичне, але й практичне значення: воно допоможе вдосконалити освітні програми і виховні заходи у військових закладах, сприяючи зміцненню обороноздатності держави через розвиток людського капіталу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання зв'язку між військовою освітою та формуванням особистісних якостей військовослужбовців висвітлювалися в низці наукових праць українських дослідників.

Зокрема, монографія О. В. Коваленка "Сучасна військова освіта: від патріотизму до інновацій" присвячена еволюції військової освіти України у новітній період. Коваленко розглядає, як модернізація змісту навчальних програм та впровадження інноваційних методик навчання поєднуються із завданням виховання патріотизму в курсантів і офіцерів. Автор наголошує, що сучасна військова освіта має будуватися на міцному патріотичному підґрунті, водночас застосовуючи новітні технології та підходи до навчання, аби підготувати військового фахівця до викликів XXI століття. Такий підхід відображає перехід від радянської спадщини до національно орієнтованої та інноваційної моделі підготовки кадрів. У дослідженні Коваленка підкреслено, що патріотичне виховання є не менш важливим, ніж фахова підготовка, і що інновації мають слугувати підвищенню ефективності цього виховання [1].

Праця І. М. Петренка "Лідерство у військовій сфері: психологічні аспекти" зосереджується на проблематиці формування лідерських якостей у військовослужбовців в процесі навчання. Петренко досліджує психологічні особливості військового лідерства, моделі поведінки командирів та чинники, що впливають на ефективність їхнього керівництва підрозділами. В рамках цього дослідження обґрунтовано, що система військової освіти повинна цілеспрямовано розвивати у майбутніх офіцерів навички лідерства – зокрема, відповідальність, впевненість, уміння мотивувати підлеглих та приймати рішення в стресових ситуаціях. Петренко наголошує на важливості врахування психологічних аспектів: формування емоційної стійкості, комунікативних умінь, командної роботи. Його висновки вказують, що ефективний командир формується не лише через навчання тактиці, але й через набуття відповідних психолого-педагогічних компетентностей у стінах військового навчального закладу [6].

У монографії В. П. Савченка "Стратегії виживання: досвід сучасних війн" розглядається досвід участі українських військових у сучасних збройних конфліктах і те, які уроки для системи підготовки кадрів можна з цього досвіду винести. Савченко аналізує стратегії виживання та адаптації військовослужбовців у екстремальних умовах бойових дій, починаючи від окремого солдата і до рівня військових підрозділів. Особлива увага приділяється подіям на Сході України після 2014 року, а також іншим сучасним війнам, досвід яких може бути корисним для України. У роботі наголошено, що військова освіта повинна враховувати реальні виклики війни, зокрема підготовку до бойових дій у умовах міста, навички виживання без належного забезпечення, психологічну стійкість до тривалих навантажень тощо. Савченко підкреслює, що досвід сучасних воєн вимагає від військових навчальних програм більшої гнучкості та

адаптивності: викладання повинно базуватися на актуальних кейсах із зони бойових дій, залучати учасників бойових дій як інструкторів, тренувати курсантів діяти творчо і нестандартно для збереження життя та виконання завдань. Таким чином, праця Савченка акцентує на ролі військової освіти у розвитку здатності до виживання і адаптації – як фізичної, так і моральної – що є ключовим компонентом особистості військовослужбовця в сучасних умовах [7].

Окремо слід відзначити монографію С. О. Мельника "Військова освіта та національна ідентичність: шлях до єдності". Мельник досліджує вплив військової освіти на формування національної ідентичності військовослужбовців та консолідацію українського суспільства. У його роботі обґрунтовано, що через систему підготовки офіцерів транслюються базові цінності української державності, історична пам'ять, традиції війська, що в сукупності формує почуття єдиної національної родини серед захисників. Автор зазначає, що спільне навчання у військовому виші молоді люди з різних регіонів і соціальних прошарків проходять процес згуртування, переймаючи єдині стандарти поведінки та етичні норми. Це сприяє зміцненню національної єдності: офіцери, вихована на засадах національної гідності та патріотизму, стають провідниками цих ідей як у військових колективах, так і в цивільному житті. Мельник робить висновок, що вища військова освіта виступає дієвим інструментом консолідації суспільства, адже випускники військових академій несуть отримані цінності до широкого загалу, будучи носіями національної ідентичності та державницького світогляду [2].

Окрім згаданих монографій, заслуговують на увагу й інші дослідження. А. Чайковський, С. Поздишев., О. Мацько у статті «Патріотичне виховання в системі вищої військової освіти як складова забезпечення національної безпеки України» показали, що патріотичне виховання є невід'ємною частиною безпекової компоненти військової освіти. Вони проаналізували різні наукові підходи до поняття патріотизму та виявили концептуальні засади, складові, напрями і проблеми патріотичного виховання у національній системі вищої військової освіти. Це дослідження підкреслює, що належним чином організоване патріотичне виховання прямо впливає на ефективність виконання військовими свого обов'язку і національну безпеку держави [8].

Важливо згадати і про нормативні документи, які відображають державну політику у цій сфері. Ще до початку війни, у лютому 2013 року, наказом Міністра оборони було затверджено Концепцію ідеологічної роботи у Збройних Силах України – документ, що визначав основи виховної та ідеологічної роботи у війську (зокрема, патріотичного виховання

особового складу). Після початку агресії ці підходи було розширено і конкретизовано в загальнодержавному масштабі: наказом МОН України №1038 від 29.07.2019 було затверджено Концепцію національно-патріотичного виховання в системі освіти України [4]. Цей документ запровадив єдині засади патріотичного виховання молоді на всіх рівнях освіти, включно з вищою та військовою освітою, що свідчить про високий пріоритет даної проблематики для держави. Отже, останні дослідження і публікації – як наукові, так і нормативно-стратегічні – одностайно вказують на те, що військова освіта розглядається через призму її виховної місії: формування патріота, лідера, носія національних цінностей.

Незважаючи на значну увагу науковців до окремих аспектів (патріотичне виховання, лідерство, психологічна підготовка тощо), комплексний порівняльний аналіз ролі вищої військової освіти у формуванні особистості до і після 2014 року потребує подальшого дослідження. Зокрема, відсутнім залишається системний виклад того, як саме трансформувався вплив військової освіти на особистість офіцера під впливом реальних бойових дій та нових викликів (2014–2022 рр.). Це зумовлює необхідність чіткого визначення мети даної статті і проведення відповідного дослідження.

Метою статті є проаналізувати роль вищої військової освіти у формуванні особистості громадянина України, порівнявши особливості та пріоритети військового виховання в довоєнний період (до 2014 року) та після початку війни (2014–2022 рр.), з особливим акцентом на повномасштабну війну 2022 року.

Виклад основного матеріалу. ***Військова освіта до 2014 року.*** На етапі здобуття Україною незалежності в 1991 році українська військова освіта успадкувала радянську систему підготовки кадрів, яка робила наголос передусім на військово-технічних знаннях та дисципліні. Протягом 1990-х та початку 2000-х років відбувався поступовий процес націоналізації змісту навчання, однак темпи цих змін були відносно повільними. До 2014 року у військових навчальних закладах увага до патріотичного та громадянського виховання хоча й декларувалася, але не була в центрі освітнього процесу. Основний акцент робився на підготовці за фахом – тактиці, стратегії, інженерній, льотній, морській справі тощо – відповідно до спеціалізації закладів. Виховна робота мала місце (проведення урочистих ритуалів, прийняття Військової присяги, вивчення історії війська), але системність патріотичного виховання була недостатньою. Державні документи того часу, такі як Концепція ідеологічної роботи 2013 року, вже визнавали важливість ідеологічного (у т.ч. патріотичного) чинника у війську, проте їх реалізація на практиці не встигла набути повної сили до початку подій 2014 року [3].

Характеризуючи випускника військового вишу цього періоду, можна відзначити його міцну професійну підготовку та дисциплінованість, проте в аспектах лідерства і ініціативності часто простежувався вплив старих радянських шаблонів (орієнтація на жорстку субординацію, недоліки у розвитку критичного мислення та гнучкості). Патріотизм молодих офіцерів до 2014 року формувався більше стихійно, на основі особистих переконань та загальносуспільних тенденцій, ніж завдяки цілеспрямованій державній політиці у освіті. Випадки масового переходу частини військових на бік ворога в Криму навесні 2014 р. засвідчили наявність серйозних проблем у сфері виховання лояльності та патріотизму в попередні роки. Це стало гірким уроком, що висвітлив необхідність радикального перегляду підходів до формування національно-свідомого офіцера.

Трансформація після 2014 року. Розв'язання збройного конфлікту на Сході України в 2014 році стало потужним стимулом до реформування всієї системи військової підготовки. Перед державою постало завдання швидко наростити боєздатність війська і водночас забезпечити якісно новий рівень мотивації та морально-психологічного стану особового складу. Вищі військові навчальні заклади розпочали перегляд навчальних планів з урахуванням досвіду бойових дій (АТО/ООС). Одним із перших кроків стало посилення національно-патріотичної складової в освітньому процесі: було введено або розширено курси з історії українського війська, військової етики, лідерства, релігієзнавства (з акцентом на капеланство та моральні цінності), прав людини та міжнародного гуманітарного права. Важливо, що патріотичне виховання було піднесено на рівень стратегічного завдання – як зазначалося, у 2019 році з'явилася загальнодержавна Концепція національно-патріотичного виховання, яка визначила єдині підходи у цій сфері [4]. У військових вишах почали систематично проводитися заходи національно-патріотичного спрямування: зустрічі курсантів з ветеранами АТО, волонтерами, вшанування пам'яті загиблих героїв, участь у державних святах та патріотичних акціях. Це створило нове середовище, в якому майбутні офіцери з перших років навчання усвідомлювали свою місію як захисників Батьківщини.

Однією зі знакових реформ стало впровадження нової системи підготовки сержантського і старшинського складу та їх кар'єрного зростання. Зокрема, з 2016 року розпочато програми перепідготовки найбільш досвідчених сержантів (які мали бойовий досвід та вищу освіту) на офіцерські посади. Так, тільки протягом 2016–2017 років через прискорені курси було підготовлено понад 1400 офіцерів з числа сержантів (884 – у 2016 р., майже 600 – у 2017 р.) [9]. Ці тримісячні курси, що проводилися на базі провідних військових академій у Києві, Харкові,

Житомирі, Одесі, Львові, дозволили долучити до офіцерського корпусу мотивованих військовослужбовців, які вже зарекомендували себе в боях. Це не лише розв'язало проблему нестачі молодших офіцерів у воєнний час, а й привнесло нову якість у сам офіцерський корпус – таких офіцерів від початку відрізняв високий рівень практичної підготовки, лідерські навички, здобуті в боях, і глибоке усвідомлення патріотичного обов'язку.

Велика увага після 2014 року приділялася розвитку лідерських якостей у курсантів. У співпраці з країнами-партнерами по НАТО українські військові навчальні заклади запозичували сучасні методики підготовки лідерів, зокрема концепцію «mission command» (командування, основане на намірах), яка передбачає ініціативність і самостійність офіцера в досягненні поставленої мети. На практиці це означало перехід від авторитарного стилю навчання до більш гнучкого, що заохочує курсантів висловлювати думки, аналізувати ситуації, пропонувати нестандартні рішення на навчальних тренінгах і військових іграх. Було впроваджено тренінги з розвитку командної роботи, курси молодших командирів, активніше залучено психологів до навчального процесу. В результаті, сучасні випускники академій набувають більш розвинених лідерських компетенцій, що відповідають психологічним аспектам ефективного командування, про які писав Петренко [6].

Не менш важливим компонентом стала морально-етична та психологічна підготовка. Уроки гібридної війни показали, що ворог веде боротьбу не лише на полі бою, а й на інформаційному та ідеологічному фронті. Тому офіцери мають бути підготовлені протистояти інформаційно-психологічному тиску, зберігати моральні орієнтири навіть у складних умовах. У військових вишах посилили викладання основ міжнародного гуманітарного права, етики військової служби, правил поведінки з цивільним населенням, що особливо актуально для офіцерів як носіїв честі мундира. Одночасно впроваджувалися програми психологічної підтримки: тренінги зі стресостійкості, розвиток навичок саморегуляції, обов'язкові заняття з військовими психологами. Все це сприяло формуванню морально зрілої особистості офіцера, який усвідомлює цінність людського життя, діє відповідально і згідно з моральними принципами навіть під тиском обставин. Такий акцент на морально-етичних цінностях є відображенням того, про що писав Мельник (2023) – військова освіта виховує носіїв національної ідеї та гуманістичних цінностей, що зрештою зміцнює єдність війська з суспільством.

Повномасштабна війна 2022 року: нові виклики. Російське широкомасштабне вторгнення у лютому 2022 року стало перевіркою на міцність для всієї системи військової освіти і виховання, що формувалася в

попередні вісім років. З одного боку, випускники військових академій останніх років показали високу мотивацію і професіоналізм на полі бою, що підтверджує правильність здійснених після 2014 року реформ. З іншого боку, безпрецедентний характер загрози вимагав ще більшого залучення всіх ресурсів суспільства до оборони. У зв'язку з цим спостерігалося подальше зближення військової освіти із загальною системою освіти та суспільством. Так, вже у 2022 році було прийнято рішення про розширення військово-навчальних програм для цивільних закладів освіти. Зокрема, з 2023 року активно обговорюється, а з 2025 року запроваджується обов'язкова базова загальновійськова підготовка для студентів закладів вищої освіти (так звана програма БЗВП) [5]. Це означає, що кожен студент цивільного університету проходить курс основ військової справи, медичної підготовки, поводження зі зброєю та тактичної підготовки. Такий крок є прямим наслідком усвідомлення того, що в умовах тотальної війни кожен громадянин має бути готовим стати на захист країни, а відтак елементи військової освіти інтегруються в загальноосвітній простір. Цей процес, з одного боку, підвищує обороноздатність нації, а з іншого – підносить престиж військової освіти, робить її цінності (дисципліну, патріотизм, колективізм) надбанням ширшого загалу молоді.

У самих військових академіях період 2022–2023 років характеризувався прискореним випуском та підготовкою кадрів. В умовах великої війни виникла потреба у значній кількості молодших командирів, тому частину курсантів випускали достроково, після інтенсивних прискорених програм, аби поповнити офіцерський склад діючої армії. При цьому навчальні плани були максимально адаптовані під реалії війни: практично кожен викладач чи інструктор мав бойовий досвід або тісно співпрацював з бойовими підрозділами для обміну досвідом. Курсанти з перших курсів залучалися до допомоги підрозділам тероборони, волонтерських ініціатив, що сприяло їхній громадянській зрілості та зміцнювало мотивацію. Повномасштабна війна також внесла корективи у зміст навчання: з'явилися нові предмети чи модулі, присвячені веденню бойових дій в умовах масованого застосування артилерії, ракетних ударів, БПЛА, кібербезпеки, організації опору на окупованих територіях тощо. Відповідно, формується новий профіль випускника військового вишу – це лідер-громадянин, здатний діяти в умовах сучасної високотехнологічної війни, приймати самостійні рішення, брати на себе відповідальність за особовий склад, комунікувати не лише військовою мовою, а й із цивільним населенням та міжнародними партнерами.

У контексті формування особистості громадянина, війна 2022 року суттєво підвищила значущість таких якостей, як патріотизм та готовність

до самопожертви. Факти масового героїзму українських воїнів, згуртованість суспільства навколо армії під час оборони Києва, Харкова, Миколаєва та інших міст – усе це стало можливо багато в чому завдяки тому фундаменту, який закладала система виховання останніх років. Військова освіта, інтегрована з бойовим досвідом, виховала нове покоління командирів, для яких поняття честі, присяги, служіння народові – не абстракція, а керівництво до дії. Водночас війна виявила і нові проблеми, над розв'язанням яких слід працювати: це й адаптація військовослужбовців після травматичного бойового досвіду (де роль освіти – готувати до таких випробувань і навчити взаємопідтримки), і підтримка морального духу в умовах затяжного протистояння, і забезпечення неперервності освіти (багато закладів були змушені евакуюватися або перейти на змішане навчання під ударами ворога).

Вплив військової освіти на ключові якості особистості. Узагальнюючи результати порівняльного аналізу, можна визначити, як саме вища військова освіта впливає на формування тих чи інших рис громадянина-захисника і як цей вплив змінився після 2014 року:

Патріотизм і національна ідентичність. Патріотизм — основа національної єдності. Якщо до 2014 р. патріотичне виховання носило фрагментарний характер, то нині це системна складова освітнього процесу. Курсантів послідовно навчають розуміти історію боротьби за незалежність, поважати національні символи, продовжувати традиції українського війська. За даними досліджень, правильно організоване патріотичне виховання у військовому виші прямо впливає на готовність особового складу захищати країну і є фактором національної безпеки [8]. Після 2014 року помітне піднесення рівня патріотизму серед випускників: вони більш усвідомлено сприймають військову службу як службу народові. Військова освіта виступає одним із "інститутів соціалізації" патріота: спільно пережиті труднощі навчання і служби, військова дружба, присяга – усе це закладає основу безкорисливої любові до Батьківщини. Особливо це проявилося в 2022 році, коли практично всі українські офіцери і сержанти проявили високий бойовий дух та стійкість, демонструючи саме ті патріотичні якості, що їх культивували у військових академіях.Вищі військові заклади України інтегрують у навчальний процес: історичну спадщину — вивчення досвіду козацтва, УПА, сучасних героїв [4]; громадянську відповідальність — акцент на служінні суспільству [1]; практичні ініціативи — участь у вшануванні пам'яті загиблих, волонтерство, співпраця з ветеранськими організаціями.

- *Громадянська зрілість і відповідальність*. Вища військова освіта в Україні сьогодні виховує офіцера як відповідального громадянина,

який усвідомлює роль військових формувань у демократичному суспільстві. Курсанти вивчають основи законодавства, права людини, правила взаємодії військових з громадянським населенням. Це має на меті сформувати зріле розуміння того, що сила зброї повинна служити захисту народу та держави, а не порушенню прав чи узурпації влади. Показово, що українське офіцерство після 2014 року здебільшого продемонструвало вірність принципу невтручання армії в політику та служіння законно обраному уряду, на відміну від деяких пострадянських країн. Така зрілість є продуктом і виховання в академіях, де майбутніх офіцерів навчають бути чесними, дисциплінованими, поважати Конституцію і закони. Крім того, багато випускників військових вишів беруть активну участь у громадському житті: волонтерство, просвітницька діяльність серед молоді (наприклад, заняття з допризовної підготовки у школах), що теж є проявом громадянської зрілості. В цілому, сучасний український офіцер усвідомлює себе не окремою кастою, а частиною суспільства, відповідальною перед ним. Військові виші України виховують громадян, здатних поєднувати: національні цінності — повага до державності, мови, історії та європейські стандарти — дотримання прав людини,гендерна рівність, прозорість [6].

- *Морально-етичні цінності*. Військова освіта традиційно спирається на кодекс честі офіцера, військову присягу, поняття товариства і взаємовиручки. Після 2014 р. зміст морально-етичного виховання набув додаткових вимірів: роз'яснення щодо неприйнятності корупції, мародерства, порушень дисципліни; утвердження принципів гуманного поводження з полоненими, цивільним населенням; повага до культурних цінностей. Формування високих моральних якостей стало одним із критеріїв професійної придатності офіцера. У воєнний час 2022 року ми побачили практичні плоди цих зусиль: українські військові здобули повагу в усьому світі як армія, що навіть у надзвичайно важких умовах намагається дотримуватися норм міжнародного права, зберігає людяність. Це, безумовно, результат багаторічного виховання морального імперативу: "Честь – понад усе". В самих академіях тепер регулярно проводяться круглі столи та семінари з військової етики, залучаються капелани для духовної підтримки, що зміцнює моральний стрижень майбутніх офіцерів.

Лідерські якості. Підготовка лідера з числа кожного випускника – такий неписаний девіз сучасної військової освіти України. Якщо в минулому робився наголос на вихованні командирів, що беззастережно виконують накази, то тепер акцент змістився на виховання командирів, здатних самостійно приймати правильні рішення і брати ініціативу. Це відображено у навчальних програмах: збільшено години на практичні ситуаційні вправи, польові виходи, командно-штабні ігри, де курсанти по

черзі виконують роль командира і вчаться управляти підрозділом. Розвиток лідерства також підтримується через систему наставництва: старшокурсники опікуються молодшими, виховуючи в них навички керувати малими групами. Важливо, що психологічна служба навчальних закладів відстежує лідерський потенціал курсантів, допомагає подолати комплекси або небажані риси (наприклад, схильність до агресивного стилю командування чи, навпаки, невпевненість). Як наслідок, сучасний молодий лейтенант на виході має більш збалансований лідерський профіль: він вміє і наказати, і мотивувати, і пояснити, і показати приклад особистою участю. Ці якості стали критично важливими в бойових умовах, де нерідко саме ініціатива молодших офіцерів вирішувала успіх операціїСучасна військова освіта орієнтована на підготовку керівників нового типу, які: володіють стратегічним мисленням — аналіз ризиків, планування операцій [7]; розуміють технології — робота з безпілотниками, кібербезпека, штучний інтелект та мають softskills — комунікація, управління конфліктами, емоційна стійкість.

Адаптивність і стійкість. Вміння адаптуватися до стрімко змінних обставин бою, до нових видів озброєнь, тактик противника – одна з головних вимог до військовика у XXI столітті. Вища військова освіта після 2014 року цілеспрямовано тренує у курсантів гнучкість мислення і стресостійкість. Цьому служать різноманітні стресові навчальні сценарії: від відпрацювання дій у ситуації раптового авіаудару чи кібератаки до психологічних ігор на витривалість (марші на довгу дистанцію з обмеженими ресурсами, моделювання ізоляції від основних сил тощо). Постійне коригування програм з урахуванням поточного бойового досвіду також підтримує адаптивність системи в цілому – так, уроки зими 2022-2023 рр. (бойові дії в умовах холоду, блекаутів) одразу ж були впроваджені у підготовку тилового забезпечення і інженерні навчання. У результаті випускники мають навички діяти творчо і автономно. Більше того, навчаючись в умовах реальної війни, багато хто з курсантів особисто стикається з викликами адаптації – наприклад, переведення на навчання до іншого міста через загрозу обстрілів, поєднання навчання зі службою у лавах територіальної оборони тощо. Все це гартує їх як особистостей, виробляє стійкість до труднощів. З психолого-педагогічної точки зору, така “закалка” робить молодих офіцерів набагато більш готовими до непередбачуваних обставин, ніж це було у покоління їхніх попередників. Важливо, що адаптивність розглядається не як суто особиста риса, але і як компонент військової культури: армія вчиться бути гнучкою, і це починається з навчальної аудиторії.Сучасні бойові умови вимагають не лише фізичної, а й психологічної підготовки. Військова освіта інтегрує:

тренінги зі стресостійкості — методики протидії ПТСР; роботу з психологами — профілактика емоційного вигорання та симуляційні технології — VR-тренування для відпрацювання дій у критичних ситуаціях [2].

Таким чином, результати дослідження демонструють суттєве посилення ролі вищої військової освіти у формуванні ключових якостей особистості українського військовослужбовця-громадянина в останнє десятиліття. Порівняно з довоєнним періодом, сучасна система освіти більш цілеспрямовано і продумано виховує патріотизм, моральність, лідерство і адаптивність. Це стало можливим завдяки урокам війни, вбудованим у навчальний процес, державним стратегіям патріотичного виховання та інтеграції найкращих світових практик підготовки офіцерів.

Висновки. Проведене дослідження дозволяє зробити низку важливих висновків щодо ролі вищої військової освіти у формуванні особистості громадянина України. По-перше, підтверджено, що військова освіта виконує подвійну місію: вона готує кваліфікованого військового фахівця і одночасно виховує свідомого патріота та лідера. Ця виховна складова нині розглядається як стратегічно важлива для обороноздатності держави [8], адже мотивований і морально стійкий особовий склад є запорукою успішного спротиву агресору. По-друге, порівняльний аналіз довів, що після 2014 року відбувся якісний стрибок у підходах до формування особистості офіцера. Від епізодичних заходів патріотичного виховання перейшли до системної інтеграції національно-патріотичних, лідерських та етичних компонентів у всі рівні підготовки. Здобутий у 2014–2021 рр. досвід став у пригоді під час повномасштабної війни 2022 р., коли українська військова освіта продемонструвала здатність швидко адаптуватися і забезпечити армію не лише навченими, а й ідейно згуртованими командирами. По-третє, встановлено, що вища військова освіта суттєво впливає на формування громадянської ідентичності та зрілості військовослужбовців. Випускник сучасного військового закладу усвідомлює себе захисником українського народу, носієм його цінностей і традицій, що підтверджується високим рівнем довіри суспільства до військових формуваньта прикладами героїзму на полі бою. Військова освіта стала одним з чинників консолідації української нації, перетворившись на “школу життя”, де гартується характер і патріотизм молоді.По-четверте, підтверджено значення військової освіти у формуванні лідерського потенціалу країни. Офіцери, підготовлені у незалежній Україні, не тільки командують підрозділами, а й часто після завершення служби стають лідерами в цивільному житті – у державному управлінні, бізнесі, громадському секторі. Це свідчить про універсальність тих якостей, що прищеплюються у військових вишах. Злагодженість дій військових підрозділів під

час війни, їх ініціативність і відповідальність – це результат того, що у військовій освіті нині культивується сучасне поняття лідерства, заснованого на компетентності та цінностях.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у декількох напрямках. По-перше, емпіричне вивчення ефективності різних підходів до військового виховання (наприклад, дослідження рівня патріотизму та моральних установок у курсантів різних років набору) дозволило б кількісно оцінити успішність проведених реформ. По-друге, актуальним є аналіз досвіду міжнародної співпраці у сфері військової освіти: яка роль програм НАТО (DEEP та інші) у підвищенні якості підготовки українських офіцерів, та які уроки України можуть бути корисними для партнерів і навпаки. По-третє, перспективним є дослідження поствоєнного розвитку військової освіти: які зміни слід закріпити інституційно після перемоги, як реінтегрувати ветеранів у систему освіти (наприклад, на посадах викладачів, наставників), і як військова освіта може сприяти відбудові країни у мирний час шляхом трансферу лідерських навичок в цивільний сектор.

Війна продемонструвала невід'ємний зв'язок між силою духу війська і якістю його навчання та виховання. Тому інвестиції в військову освіту – це інвестиції в людський капітал оборони, які окупаються сторицею. Вища військова освіта України вже зарекомендувала себе як кузня патріотів і професіоналів, і її роль тільки зростатиме у процесі зміцнення національної безпеки та розвитку суспільства. Зберегти та примножити досягнення в цій сфері – важливе завдання для освітян, військового командування та держави в цілому.

***Література*:**

1. Коваленко О. В. Сучасна військова освіта: від патріотизму до інновацій. Київ: Видавництво НАОУ, 2021. 284 с.
2. Мельник С. О. Військова освіта та національна ідентичність: шлях до єдності. Одеса: Видавництво ОМА, 2023. 198 с.
3. Міністерство оборони України. Концепція ідеологічної роботи у Збройних Силах України: наказ МОУ від 05.02.2013 № 78. URL: https://www.mil.gov.ua/content/other/concept_78.pdf (дата звернення: 24.04.2025).
4. Міністерство освіти і науки України. Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України: наказ МОН України від 29.07.2019 № 1038. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vsi-nakazy/2019/07/29/nakaz-1038.pdf (дата звернення: 24.04.2025).
5. Обов'язкова базова загальновійськова підготовка (БЗВП) у закладах вищої освіти: що потрібно знати. Новини Міністерства оборони України. 2025. URL: https://www.mil.gov.ua/news/2025/bzvp (дата звернення: 24.04.2025).
6. Петренко І. М. Лідерство у військовій сфері: психологічні аспекти. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2020. 192 с.
7. Савченко В. П. Стратегії виживання: досвід сучасних війн. Харків: Видавництво ХНУПС, 2022. 246 с.

8. Чайковський А., Поздишев С., Мацько О. Патріотичне виховання в системі вищої військової освіти як складова забезпечення національної безпеки України. Вісник Національного університету оборони України. 2021. № 59(1). С. 209–219.

9. Шинко А. У ЗС України розпочали курси підготовки офіцерів для сержантів з вищою освітою. Ukrainian Military Pages. 13.02.2018. URL: https://www.ukrmilitary.com/2018/02/oficers-courses.html (дата звернення: 24.04.2025).

References:

1. Kovalenko, O. V. (2021). *Suchasna viyskova osvita: vid patriotyzmu do innovatsii* [Modern military education: from patriotism to innovations]. Kyiv, Ukraine: NAOU Publishing. [inUkrainian]

2. Melnyk, S. O. (2023). *Viyskova osvita ta natsionalna identychnist: shliakh do yednosti* [Military education and national identity: the path to unity]. Odesa, Ukraine: OMA Publishing. [inUkrainian]

3. Ministry of Defence of Ukraine. (2013). *Kontseptsiia ideolohichnoi roboty u Zbroynykh Sylakh Ukrainy* [Concept of ideological work in the Armed Forces of Ukraine]. Retrieved from https://www.mil.gov.ua/content/other/concept_78.pdf. [inUkrainian]

4. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2019). *Kontseptsiia natsionalno-patriotychnoho vykhovannia v systemi osvity Ukrainy* [Concept of national-patriotic education in the system of education of Ukraine]. Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/app/media/vsi-nakazy/2019/07/29/nakaz-1038.pdf. [inUkrainian]

5. Oboviazkova bazova zahalnoviyskova pidhotovka (BZVP) u zakladakh vyshchoi osvity: shcho potribno znaty [Compulsory basic military training in higher education institutions: what you need to know]. (2025). *Ministry of Defence of Ukraine News*. Retrieved from https://www.mil.gov.ua/news/2025/bzvp.[inUkrainian]

6. Petrenko, I. M. (2020). *Liderstvo u viyskovii sferi: psykhologichni aspekty* [Leadership in the military sphere: psychological aspects]. Lviv, Ukraine: Publishing House of Lviv Polytechnic. [inUkrainian]

7. Savchenko, V. P. (2022). *Stratehii vyzhyvannia: dosvid suchasnykh viyn* [Survival strategies: experience of modern wars]. Kharkiv, Ukraine: KhNUPS Publishing. [inUkrainian]

8. Chaikovskyi, A., Pozdyshev, S., & Matsko, O. (2021). Patriotychne vykhovannia v systemi vyshchoi viyskovoi osvity yak skladova zabezpechennia natsionalnoi bezpeky Ukrainy [Patriotic education in the system of higher military education as a component of national security]. *Visnyk Natsionalnoho Universytetu Oborony Ukrainy*, 59(1), 209–219. [inUkrainian]

9. Shynko, A. (2018, February 13). U ZS Ukrainy rozpochaly kursy pidhotovky ofitseriv dlia serzhantiv z vyshchoyu osvitoiu [The Armed Forces of Ukraine have launched officer training courses for sergeants with higher education]. *Ukrainian Military Pages*. Retrieved from https://www.ukrmilitary.com/2018/02/oficers-courses.html. [inUkrainian]

ВІСНИК науки та освіти
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
ISSN 2786-6165 (ONLINE) № 4(34)2025
Bulletin of Science and Education

УДК 371.4(4) “715”

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1003-1013

Басенко Руслан Олександрович кандидат педагогічних наук, доцент, заступник директора з науково-педагогічної роботи, міжнародної та грантової діяльності, завідувач кафедри правознавства та фінансів, Полтавський інститут економіки і права ЗВО «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», м. Полтава, https://orcid.org/0009-0000-0863-8701

ВІДОБРАЖЕННЯ ГУМАНІСТИЧНОЇ ІДЕЇ ЦІЛІСНОЇ ОСВІТИ ОСОБИСТОСТІ В РАННЬОМОДЕРНИХ ОСВІТНІХ КУРИКУЛУМАХ[8]

Анотація. Статтю присвячено історико-педагогічному аналізові відображення гуманістичної ідеї цілісної освіти особистості в ранньомодерних освітніх курикулумах, стандартах і навчальних планах, звернено увагу на їхнє організаційно-педагогічне та соціокультурне значення для побудови модерної європейської освіти. З’ясовано, що реалізація гуманістичної концепції цілісної освіти особистості потребувала створення нових освітніх курикулумів, статутів та навчальних планів, які дали змогу унормувати, спрямувати та «запустити» концепцію гуманістичної школи.

Уточнено зміст ранньомодерного поняття «курикулум». Виявлено, що термін вживався для позначення документа або сукупності ключових документів нормативно-регулятивного змісту, що визначали цінності та напрями розвитку освіти, її зміст, процес і методику реалізації, організаційно-педагогічні та інші аспекти освітнього процесу. Констатовано, що курикулум є «мистецтвом організації освіти», ключовим елементом та результатом освітньої політики, «речовим доказом» легітимованої у суспільстві філософії освіти.

Доведено, що світські (ренесансний гуманізм) та релігійні (посттридентський гуманізм та протестантський гуманізм) реформатори розпочали процес розроблення стандартів освіти та навчальних планів, який варто

[8] Курикулум (з лат. curriculum – біг, шлях, одне коло) – ранньомодерний термін, що вживався для позначення документа або сукупності ключових документів нормативно-регулятивного змісту, що визначали цінності та напрями розвитку освіти, її зміст, процес і методику реалізації, організаційно-педагогічні та інші аспекти освітнього процесу. За визначенням сучасного філософа освіти С. Клепка, курикулум є «мистецтвом організації освіти», ключовим елементом та результатом освітньої політики, «речовим доказом» легітимованої у суспільстві філософії освіти.

розглядати в контексті реалізації ідеї цілісної освіти особистості. Виявлено, що підготовлені освітні курикулуми відобразили гуманістичне бачення цілісної освіти у площині її структури: педагогічні стандарти системно визначали візію та мету освіти, її цінності та зміст, методику реалізації, вимоги до кадрового та матеріального забезпечення освітнього процесу, порядок облаштування навчальних аудиторій, вимоги до виховних методик тощо. Доведено, що створені освітні документи були більше, ніж шкільні регламенти та стандарти. Вони мали універсально-кодифікуючий характер, відігравали роль «візійних» стратегічних документів, давали змогу окреслити гуманістичне бачення освітніх перетворень. У документах було чітко відображено ідея цілісного інтелектуального та морального розвитку особистості за принципом “pietas et eruditio” («побожність та ерудиція»), що відобразило тогочасне уявлення про всебічне і гармонійне виховання. Зроблено висновок, що поширення освітніх курикулумів у країнах Європи дає підстави говорити про формування загальноєвропейського освітнього стандарту гуманістичної школи, побудованої на ідеї цілісної освіти особистості.

Ключові слова: цілісна освіта, особистість, ренесансний гуманізм, курикулум, навчальний план, католицький гуманізм, протестантський гуманізм, “Ratio Studiorum”.

Basenko Ruslan Aleksandrovich PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Deputy Director for Scientific and Pedagogical Work, International and Grant Activities, Head of the Department of Jurisprudence and Finance of the Poltava Institute of Economics and Law of the Open International University of Human Development “Ukraine”, Poltava, https://orcid.org/0009-0000-0863-8701

REFLECTION OF THE HUMANISTIC IDEA OF HOLISTIC EDUCATION OF THE PERSONALITY IN EARLY MODERN EDUCATIONAL CURRICULUM

Abstract. The article is devoted to the historical and pedagogical analysis of the reflection of the humanistic idea of comprehensive education of the individual in early modern educational curricula, standards and curricula, attention is drawn to their organizational, pedagogical and socio-cultural significance for the construction of modern European education. It was found that the implementation of the humanistic concept of holistic education of the individual required the creation of new educational curricula, statutes and curricula that would allow for the standardization, direction and “launching” of the concept of the humanistic school.

The content of the early modern concept of "curriculum" was clarified. It was established that the term was used to designate a document or a set of key documents of normative and regulatory content that determined the values and directions of development of education, its content, process and methodology of implementation, organizational and pedagogical and other aspects of the educational process. It was stated that the curriculum is the “art of organizing education”, a key element and result of educational policy, “material evidence” of the philosophy of education legitimized in society.

It was proven that secular (Renaissance humanism) and religious (post-Tridentine and Protestant humanism) reformers began the process of developing educational standards and curricula, which should be considered in the context of implementing the idea of holistic education of the individual. It was revealed that the prepared educational curricula reflected the humanistic vision of holistic education in the plane of its structure: pedagogical standards systematically defined the vision and purpose of education, its values and content, implementation methods, requirements for personnel and material support of the educational process, the procedure for arranging classrooms, and requirements for educational methods. It was proven that the created educational documents were more than school regulations and standards. They were of a universal codifying nature, played the role of “visionary” strategic documents, and made it possible to determine the humanistic vision of educational transformations. The documents clearly reflected the idea of the holistic intellectual and moral development of the individual according to the principle of "pietas et eruditio" ("piety and erudition"), which reflected the idea of a comprehensive and harmonious education. It is concluded that the spread of educational curricula in European countries gives grounds to talk about the formation of a pan-European educational standard of a humanistic school built on the idea of a holistic education of the individual.

Keywords: holistic education, personality, Renaissance humanism, curriculum, Catholic humanism, Protestant humanism, “Ratio Studiorum”.

Постановка проблеми. Нині вже усталеною та закономірною практикою є відображення змісту візії та магістральних напрямів розвитку освіти, її стратегії та індикаторів розвитку в державних документах: на національному рівні – закони, стратегії, програми, на галузевому – стандарти освіти, типові навчальні програми, на рівні закладів освіти – навчальні плани, робочі навчальні програми, силабуси. Такі освітні документи мають ключове значення в організаційно-педагогічному забезпеченні навчання. Вони дають змогу сформувати основу організації освітнього процесу, визначають зміст навчання, його методику та очікувані

результати. Освітні стандарти окреслюють обов'язковий мінімум знань, умінь та навичок, які повинен опанувати здобувач освіти на певному етапі навчання, встановлюють критерії якості освіти та забезпечують єдині підходи до оцінювання знань. Стандарти освіти визначають процес формування ключових компетентностей, відіграють роль орієнтиру для укладання навчальних програм, підручників та методичних матеріалів. Натомість навчальні плани дають змогу конкретизувати реалізацію стандартів в освітніх компонентах, домомагають організувати освітній процес, забезпечують системність і послідовність навчання. Стандарти освіти та навчальні плани створюють базу для впровадження інновацій, модернізації навчання та створення нових педагогічних технологій, дають змогу вибудувати зміст навчання відповідно до викликів і потреб постмодерного суспільства.

Домірна стандартизація важлива з точки зору впорядкування освітнього процесу, забезпечення гармонійного поєднання усіх складників цілісної освіти, а також з огляду запобігання прогалинам в змісті навчання і виховання. Історико-педагогічний досвід свідчить, що не в усі історичні періоди освіта володіла розлого розробленими навчальними документами, які б гармонізовували та збалансовували освітній процес. Сучасне розуміння навчальних планів та стандартів було сформовано в ранній Новий час, за співучасті різних реформаторів тогочасного освітнього простору – гуманістів, засновників католицьких колегіумів та протестантських гімназій – усіх, хто долучився до реаілзації гуманістичної ідеї цілісної освіти особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історико-педагогічне осмислення розвитку європейського освітнього простору у ранній Новий час було представлено в наукових студіях Л. Ваховського, Б. Года, О. Духа, М. Кашуби, В. Кметя, П. Кралюка, О. Лавріненка, В. Литвинова, В. Нічик, С. Плохія, Л. Посохова, С. Сєрякова, М. Симчича, О. Сухомлинської, Т. Шевченко, М. Шкрібляка, Н. Яковенко та інших вчених. Окремо слід назвати зарубіжних дослідників В. Думінуко (V. Duminuco) [11], Ґ. Кодіна Мір (G. Codina Mir) [7], Л. Лукаш (L. Lukacs) [8], Л. Пєхнік (L.Piechnik) [9]. Вчені звернули увагу на гуманістичний зміст тогочасного реформування освіти, прослідкували розвиток гуманістичних ідей в процесі оновлення організаційно-педагогічних засад шкільництва у ранній Новий час.

Реалізація ранньомодерної ідеї цілісної освіти особистості потребувала суттєвої перебудови тогочасного освітнього простору, зокрема в частині вироблення загальноєвропейських стандартів. Нам важливо прослідкувати відображення ідеї цілісної освіти особистості в нових освітніх курикулумах, стандартах і навчальних планах, а також розкрити

їхнє значення для утвердження гуманістичної траєкторії розвитку навчання і виховання.

Мета цієї студії – прослідкувати процес інституціювання гуманістичної ідеї цілісної освіти особистості в ранньомодерних освітніх курикулумах, стандартах і навчальних планах та окреслити їхнє організаційно-педагогічне та соціокультурне значення для побудови модерної європейської освіти.

Виклад основного матеріалу. Розпочавши реформування середньовічної системи освіти, ранньомодерні гуманісти й релігійні реформатори взяли за основу гуманістичну модель освіти, яка спиралася на еразмівський принцип «освіченого благочестя» та підважувала гуманістичні уявлення про пізнавальну і виховну цінність вивчення античної літературної спадщини. В основі запропонованої гуманістичної ідеї цілісної освіти особистості було покладено інтелектуально-моральний континуум: виховний ідеал зосередився навколо розвитку мислячої та доброчесної особистості, здатної до активної суспільної діяльності (проповідництва, підприємництва тощо).

Реалізація гуманістичної концепції цілісної освіти особистості потребувала створення нового організаційно-педагогічного забезпечення освітнього процесу. Одними із перших його складників, які було створено гуманістами та релігійними реформаторами під час заснування католицьких колегіумів та протестантських гімназій, були освітні курикулуми, статути та навчальні плани, які дали змогу унормувати, спрямувати та «запустити» нову модель гуманістичної школи. Створені освітні документи були більше, ніж звичайні шкільні регламенти та стандарти. Вони відігравали роль «візійних» стратегічних маніфестів, давали змогу окреслити гуманістичне бачення освітніх перетворень, відображали філософську концепцію цілісної освіти особистості.

Ранньомодерні освітні стандарти та статути отримали збірну назву курикулум (з лат. curriculum – біг, шлях, одне коло) – сукупність ключових документів нормативно-регулятивного змісту, які визначають напрям розвитку, зміст та особливості реалізації освітнього процесу. Сучасний методолог філософії освіти Сергій Клепко зауважував, що поняття «курикулум» має кілька дефініцій і в залежності від спрямування освітніх документів може акцентувати увагу на змісті освіти («контентне бачення»), процесі навчання («процесне бачення»), плануванні освіти «планувальне бачення»), результатах навчання «результатне бачення») [3, с. 506]. Дослідник підкреслював, що в широкому розумінні курикулум є національним освітнім суспільним договором, який відображає «… цінності, цілі, принципи, зміст навчання та оцінювання досягнень, а також надає опис

міждисциплінарних тем, які зосереджуються на розвитку ключових компетентностей» [3, с. 507]. За влучним висловом Сергія Клепка, курикулум є «мистецтвом організації освіти» та «речовим доказом» певної картини освіти, пануючої у суспільстві філософії освіти. Він становить собою «суспільний договір» в освіті, укладений між інституціями, які визначають освітню політику та усіма учасниками освітнього процесу [2, с. 271].

Значний корпус освітніх курикулумів становлять документи, створені в межах розбудови посттридентського католицизму та заснування нових католицьких закладів освіти. Це такі освітні стандарти, як “Ratio Constitutiones Collegii Messanensis”, “Ratio Studiorum Collegii Romani”, “Ratio Studiorum Borgiana”, “Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Iesu”. Із названих документів всесвітнє значення здобув останній – “Ratio Studiorum” («Уклад студій Товариства Ісуса»), затверджений в ордені єзуїтів 1599 р. як загальноєвропейський освітній стандарт, який був в основі інституціювання католицьких колегіумів у країнах Європи [8; 10].

Концептуальна та організаційно-педагогічна цінність “Ratio Studiorum” була винятковою. У документі детально визначалася місія та візія нової системи освіти, було структуровано її зміст, визначено кадрові вимоги до викладачів, описано систему методів навчання і виховання, окреслено вимоги до проведення лекцій, диспутів, бесід. Особлво вражає скрупульозність, з якою було представлено усі зазначені складники. Так, приміром окремо було виписано правила для професорів мови, схоластичного богослов’я, філософії, математики тощо. Ці правила були методичними орієнтирами для викладачів, звертали увагу не лише на їхні права, але й обов’язки.

Показовим, що освітній курикулум ордену єзуїтів швидко був не лише унормований в усіх колегіумах, але й здобув масштабну педагогічну легітимацію, його положення були затребуваними в закладах освіти. Українські дослідники документа В. Кметь та О. Дух зазначали, що завдяки “Ratio Studiorum” «…універсалізм єзуїтського просвітництва забезпечував достатньо виразні переваги виховної системи, сприяючи можливості швидкої та ефективної адаптації учнів у різних соціальних умовах [4, с. 31].

Католицький курикулум “Ratio Studiorum” дав змогу унормувати гуманістичну модель цілісної освіти особистості. Болівійський дослідник Ґ. Кодіна Мір (G. Codina Mir) зауважував, що учителі-єзуїти успішно імплементували модель «паризького методу» в організаційно-педагогічні засади оновленої освітньої системи [7, p. 29]. Відомо, що дидактичні традиції Паризького університету (“Modus Parisiensis”) суттєво різнилися з найвідомішою у пізньому середньовіччі моделлю Болонського вишу («Modus Italicus»). У Сорбоні головну роль відігравав теологічний

факультет, тоді як «професійним» факультетом болонської освітньої традиції був юридичний. За системою "Modus Parisiensis" реалізовувалася гуманістична ідея організації навчання від простого до складного (від гуманітарних класів до філософії і теології), значна увага приділялася виховному складнику освітнього процесу, гуманітарній підготовці (насамперед опанування латини), активному навчанню через диспути, публічні виступи та власну літературну творчість [1, с. 484]. Погоджуємося із думкою згадуваних В. Кметя та О. Духа, що завдяки орденському статуту «… гуманістичний канон семи вільних мистецтв у версії ордену здобув широку підтримку політичної еліти у багатьох країнах світу. Розвиток системи навчальних закладів упродовж XVII століття був настільки динамічним, що уже у першій чверті XVIII століття лише т.зв. Німецька асистенція, яка охоплювала Німеччину, Австрію, Польщу, Нідерланди, налічувала 209 колегій, 89 духовних семінарій і 73 малі резиденції» [4, с. 12]. Дослідники спільні в думці, що "Ratio Studiorum" мав універсально-кодифікуючий характер і цілком закономірно набув статусу загально-європейського освітнього стандарту гуманістичної школи [9; 11].

"Ratio Studiorum" забезпечив чіткий поділ освіти на граматичну, риторичну, філософську та теологічну, визначивши їхні цілі, програми та методику реаліації. Окрему увагу в документі було приділено методиці викладання, звернено увагу на важливість не механічного запам'ятовування, а осмислення змісту, інтеграції в освітній процес диспутів, вправ з риторицки, змагань, публічних виступів, діалогів. Особливо цінною була нова модель структурування змісту навчання, чіткий розподіл предметів і обов'язків викладачів та вихованців. Важливо, що в документі окрему увагу було приділено постаті викладача, визначено високі кадрові вимоги – добрі знання, вміння вести диспути, дисциплінованість.

"Ratio Studiorum" відіграв вагому роль у реалізації гуманістичної ідеї цілісної освіти, ставши одним із ключових «маніфестів» її реформування та побудови єдиного простору європейської освіти. По-перше, у документі успішно було досягнуто цілісності інтелектуального та морального розвитку особистості, що відобразило тогочасне уявлення про всебічне і гармонійне виховання; по-друге, положення документа унормували взаємодію світської гуманістичної та релігійної католицької шкільної традиції; нарешті – освітній курикулум репрезентував цілісний погляд на освіти у площині її структурних складників: було обгрунтовано мету і візію освіти, впорядковано її зміст, окреслено методику та організаційно-педагогічні засади. Документ чітко визначив три головні засади реформування освіти: 1) запровадження нових предметів (математичні науки, національні мови, історія, математика, право, географія); 2) реформа

викладання та вивчення предметів, що викладалися раніше (граматика, класичні мови, риторика); 3) відокремлення суспільної функції школи, залучення її до соціально значущих та суспільних проєктів [4, с. 19].

Окремий корпус освітніх курикулумів становлять документи, розроблені в межах формування протестантської системи освіти, зокрема статути, які регламентували заснування перших протестантських гімназій Й. Штурма, Ф. Троцендорфа, Й. Камераріуса та інших. Одним, із найуспішніших тогочасних планів був проєкт керівника гімназії міста Нюрнберга Йоахіма Камераріуса, який він виклав у трактаті «Діалог про гімнасії». Попри те, що трактат викладено у формі діалогу, його варто розглядати у контексті курикулярного процесу – формування програми та стандартів гуманістичної освіти. Діалог відбувався між учнем гімназії та співрозмовником, в якому вони обговорювали проблематику розвитку учнів, особливості різних методів та форм виховання. Співрозмовник скептично говорив про різні напрями навчання. Водночас учень пояснював, що важливо розуміти істину: «тіло слабке, слабка й душа, а в міцному тілі – міцна душа» [6]. Проєкт гімназії міста Нюрнберга Йоахіма Камераріуса досить успішно відображав зміст тогочасної ідеї цілісної освіти особистості: гармонійне інтелектуальне та моральне становлення особистості, підважене фізичним, естетичним, громадянським, соціальним вихованням.

Вагому роль в курикулярному процесі ранньомодерної Європи відіграли стандарти освіти та навчальні плани підготовлені відомим реформатором, найближчим сподвижником Мартіна Лютера Філіпом Метанхтоном. Сучасний історик Петро Котляров, аналізуючи педагогічну діяльність Філіпа Меланхтона влучно підкреслював: «Його життя є відповіддю на питання як поєднати непоєднуване: Реформацію та Гуманізм, ідеали якого пов'язувалися з Античністю, політику і глибоку побожність, науку і практику. І, більше того, як побудувати суспільство, засноване на благочесті та ерудиції, в умовах війни, політичної розрухи і руйнування традицій» [5]. Така оцінка вдало виявляє зміст педагогічних ідей, які було упорядковано в запропонованих Філіпом Меланхтоном освітніх планах.

Відомо, що Філіп Меланхтон підготував кілька навчальних планів для шкіл Ейслебена, Нюрнберга та Херцберга. Насамперед, слід назвати Ейслебенський навчальний план відомий під назвою «Найдавніший із до сьогодні відомих шкільних планів для німецької школи (школа міста Ейслебена)» 1525 р. [5, с. 110, 103]. Навчальний план визначає ключову візію освітніх реформ: поєднання базових християнських цінностей зі світською освіченістю. Документ містить опис обов'язкових дисциплін, які

забезпечували поступальний рух у вивченні від елементарного до складного, а також поради щодо шляхів реалізації новаторських педагогічних ідей. Мова йшла про формування нової школи з поділом на класи: перший клас – елементарна школа, другий – клас удосконалення граматики та поповнення словникового запасу, третій – вивчення діалектики, риторики, які викладалися за новим підручником Еразма Роттердамського [5, с. 108, 112-113].

Якщо навчальний план «Найдавніший із до сьогодні відомих шкільних планів для німецької школи (школа міста Ейслебена)» 1525 р. Філіп Меланхтон присвятив реформуванню «нижчих» шкіл, то далі його увагу привернули «вищі» школи. Реформатор укладає новий шкільний план – «Уклад студій, нещодавно заснованих у Нюрнберзі», у якому йшлося про «… загальну стратегію шкільної освіти, про типи шкіл, їх завдання і місце в освітянській ієрархії» [5, с. 122, 140]. Важливо, що документ рекомендував інтегрувати в освітній процес твори гуманістів, зокрема «Домашні бесіди» Еразма Роттердамського, яка давали змогу гармонізувати світський та релігійний складники у виховному процесі.

Навчальні плани, підготовлені Філіпом Меланхтоном стали основою для протестантської освітньої системи. Цінною була гуманістична основа запропонованого рфеорматором освітнього курикулуму Філіп Меланхтон був гуманістом і орієнтувався на класичну античну освіту. Він звернув увагу на необхідність вивчення латини, грецької та єврейської мови, літератури, філософії, риторики та логіки. Навчальні плани Філіпа Меланхтона передбачади трирівневу структуру освіти, яка поділялася на три ступені: початкова школа (латинська школа) – базова граматика, читання, письмо, катехізис; гімназія – поглиблене вивчення класичних мов, риторика, логіка, моральна філософія; університет – теологія, філософія, природничі науки, право та медицина. Візія освіти ґрунтувалася на гармонійній цілісності “pietas et eruditio” («побожність та ерудиція»), яка відповідала вимогам ранньомодерного суспільства.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Як бачимо, важливим складником перебудови пізньосередньовічного європейського суспільства була освітня реформа. Успішна ціннісно-смислова дискусія світських (ренесансний гуманізм) та релігійних (посттридентський гуманізм та протестантський гуманізм) реформаторів щодо нової системи освіти дала змогу вибудувати концепцію цілісної освіти особистості. Окрему увагу тогочасні освітні реформатори приділили курикулярному процесу – пошуку ефективної та затребуваної суспільством освітньої політики. Гуманісти розпочали процес розроблення стандартів освіти та навчальних планів, який варто розглядати в контексті реалізації ідеї цілісної

освіти особистості. Підготовлені освітні курикулуми відобразили гуманістичне бачення цілісної освіти у площині її структури: педагогічні стандарти системно визначали візію та мету освіти, її цінності та зміст, методику реалізації, вимоги до кадрового та матеріального забезпечення освітнього процесу, порядок облаштування навчальних аудиторій, вимоги до виховних методик тощо. Створені освітні документи були більше, ніж шкільні регламенти та стандарти. Вони мали універсально-кодифікуючий характер, відігравали роль «візійних» стратегічних документів, давали змогу окреслити гуманістичне бачення освітніх перетворень. У документах була чітко відображена ідея цілісного інтелектуального та морального розвитку особистості за принципом "pietas et eruditio" («побожність та ерудиція»), що відповідало тогочасному уявленню про всебічне і гармонійне виховання. Більше того, поширення таких курикулумів у країнах Європи дає підстави говорити про формування загальноєвропейського освітнього стандарту гуманістичної школи, побудованої на ідеї цілісної освіти особистості.

Література

1. Басенко Р. О. Ренесансні та християнсько-гуманістичні засади формування духовно-педагогічної ідентичності Ігнатія Лойоли : есенційні модуси релігійно-педагогічної експлікації. *Історія релігій в Україні :* науковий щорічник / Ін-т укр. археографії та джерелознавства ім. М. С. Грушевського НАН України, Ін-т філос. ім. Г. С. Сковороди НАН України, КЗ ЛОР «Львівський музей історії релігії» ; за заг. ред. М. Капраля, О. Киричук, І. Орлевич. Львів : Логос, 2017. Вип. 27. С. 476–487.

2. Клепко С. Курикулум як архітектура освіти: інституційні, стратегічні і тактичні аспекти. Філософія освіти. 2009. № 1-2. С. 258-273.

3. Клепко С. Ф., Головко М. В. Курикулум. *Енциклопедія освіти* / Нац. акад. пед. наук України; [гол. ред. В. Г. Кремень; заст. гол. ред. В. І. Луговий, О. М. Топузов; відп. наук. секр. С. О. Сисоєва; редкол.: О. І. Ляшенко, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало, П. Ю. Саух, Л. Д. Березівська, І. Д. Бех, В. Ю. Биков, М. С. Гальченко, В. В. Засенко, С. А. Калашнікова, М. О. Кириченко, Л. Б. Лук'янова, В. Г. Панок, В. О. Радкевич, О. . Савченко, М. М. Слюсаревський, О. В. Сухомлинська]: 2-ге вид, допов. та перероб. Київ : Юрінком Інтер, 2021. С. 506–507.

4. Кметь В., Дух О. «Ratio Studiorum» в історії європейської та української освіти. *Ratio Studiorum : Уклад студій Товариства Ісусового. Система єзуїтської освіти* / пер. з лат. Р. Паранько ; пер. з англ. А. Маслюх. Львів : Свічадо, 2008. С. 7–31.

5. Котляров П. Філіп Меланхтон. Фенікс Реформації. Київ : Дух і Літера, 2020. 328 с.

6. Camerarius J. Praecepta vitae puerilis [...]. Vitae morumque [...] praecepta exposita versibus. De gymnasiis dialogus. Basel, 1536. URL: https://mateo.uni-mannheim.de/camena/camer3/jpg/s004.html

7. Codina G. The Modus Parisiensis. *The Jesuit Ratio Studiorum. 400th Anniversary Perspectives* / ed. by V. J. Duminuco. New York : Fordham University Press, 2000. P. 28–55.

8. Monumenta Paedagogica Societatis Iesu. Nova Editio Penitus Retractata: v 7 vol. / ed. L. Lukacs. Romae : Institutum Historicum Societatis Iesu, 1965-1992. Vol. V : Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Iesu 1586, 1591, 1599. 1986. 470 p.

9. Piechnik L. Powstanie i Rozwoj Jesuickiej Ratio Studiorum (1548-1599). Krakow: WAM, 2003. 264 s.

10. Ratio Studiorum : Уклад студій Товариства Ісусового. Система єзуїтської освіти / пер. з лат. Р. Паранько ; пер. з англ. А. Маслюх. Львів : Свічадо, 2008. 252 с.

11. The Jesuit Ratio Studiorum. 400th Anniversary Perspectives / ed. by V. J. Duminuco. New York : Fordham University Press, 2000. 307 p.

References:

1. Basenko, R. O. (2017). Renesansni ta khrystyiansko-humanistychni zasady formuvannia dukhovno-pedahohichnoi identychnosti Ihnatiia Loioly : esentsiini modusy relihiino-pedahohichnoi eksplikatsii [Renaissance and Christian-humanistic principles of the formation of spiritual and pedagogical identity of Ignatius of Loyola: essential modes of religious and pedagogical explication]. *Istoriia relihii v Ukraini – History of religions in Ukraine*. Lviv : Lohos, 27, 476–487 [in Ukrainian].

2. Klepko, S. (2009). Kurykulum yak arkhitektura osvity: instytutsiini, stratehichni i taktychni aspekty [Curriculum as an architecture of education: institutional, strategic and tactical aspects]. Filosofiia osvity – Philosophy of Education. 1-2, 258-273 [in Ukrainian].

3. Klepko, S. & Holovko, M. Kurykulum [Curriculum]. Entsyklopediia osvity – Encyclopedia of Education. Kyiv : Yurinkom Inter, 506–507 [in Ukrainian].

4. Kmet, V. & Dukh, O. (2008). «Ratio Studiorum» v istorii yevropeiskoi ta ukrainskoi osvity ["Ratio Studiorum" in the history of European and Ukrainian education]. Ratio Studiorum : Uklad studii Tovarystva Isusovoho. Systema yezuitskoi osvity – Ratio Studiorum: The Society of Jesus' Study System. The Jesuit Education System. Lviv : Svichado, 7–31 [in Ukrainian].

5. Kotliarov, P. (2020). Filip Melankhton. Feniks Reformatsii [Philip Melanchthon. Phoenix of the Reformation]. Kyiv : Dukh i Litera, 328 [in Ukrainian].

6. Camerarius, J. (1536). Praecepta vitae puerilis [...]. Vitae morumque [...] praecepta exposita versibus. De gymnasiis dialogus. Basel, 1536. Retrieved from https://mateo.uni-mannheim.de/camena/camer3/jpg/s004.html

7. Codina, G. (2000). The Modus Parisiensis. *The Jesuit Ratio Studiorum. 400th Anniversary Perspectives* / ed. by V. J. Duminuco. New York : Fordham University Press, 28–55 [in USA].

8. Monumenta Paedagogica Societatis Iesu. Nova Editio Penitus Retractata (1986) / ed. L. Lukacs. Romae : Institutum Historicum Societatis Iesu, 1965-1992. Vol. V : Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Iesu 1586, 1591, 1599. 470 p. [in Italy].

9. Piechnik, L. (2003). Powstanie i Rozwoj Jesuickiej Ratio Studiorum (1548-1599). Krakow: WAM 264 s. [in Republic of Poland].

10. Ratio Studiorum (2008). Uklad studii Tovarystva Isusovoho. Systema yezuitskoi osvity [Ratio Studiorum: The Society of Jesus' Study System. The Jesuit Education System]. Lviv : Svichado, 252 [in Ukrainian].

11. The Jesuit Ratio Studiorum (2000). 400th Anniversary Perspectives / ed. by V. J. Duminuco. New York : Fordham University Press, 307 [in USA].

УДК 37.013.83

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1014-1027

Бачурін Ілля Олександрович аспірант кафедри педагогіки, методики та менеджменту освіти, навчально-науковий інститут «Українська інженерно-педагогічна академія», Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна, м. Харків, тел.: (063) 401-15-55, http://orcid.org/0009-0000-6237-134X

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ ПСИХОЛОГІВ ДО НАДАННЯ ДОПОМОГИ ПОТЕРПІЛИМ ВІД ВІЙСЬКОВИХ КОНФЛІКТІВ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ І МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД

Анотація. Стаття присвячена обґрунтуванню теоретичних і практичних основ компетентнісного підходу до підготовки психологів для надання допомоги постраждалим від військових конфліктів. Початок повномасштабної війни в Україні зумовив різке зростання запитів на психологічну підтримку. Одночасно зафіксовано збільшення випадків посттравматичних стресових розладів, тривожності та депресії серед різних верств населення. Досліджено міжнародний досвід формування професійних компетентностей на основі програм EQUIP та Connecting Cultures, які акцентують увагу на інтеграції теоретичного навчання, розвитку практичних навичок і культурної чутливості. Проаналізовано концепцію травматичних компетентностей Американської психологічної асоціації, що визначає основні домени професійної готовності до роботи із травмованими особами та забезпечення підтримки їхнього психічного здоров'я. Виявлено актуальні проблеми української системи освіти психологів, серед яких недостатній розвиток практико-орієнтованих технологій навчання, що обмежує можливості формування прикладних навичок роботи в кризових умовах; фрагментарність у поєднанні теоретичних знань із практичною діяльністю, яка ускладнює перенесення академічних знань у реальний контекст роботи з постраждалими; обмежене впровадження супервізії як інструмента професійної підтримки і розвитку; а також недостатня увага до формування психофізіологічної стійкості студентів, що знижує їхню готовність до тривалої роботи в умовах високого емоційного навантаження та соціальної нестабільності. Обґрунтовано необхідність посилення практичної складової підготовки шляхом впровадження кейс-методу, рольових ігор, супервізійного супроводу та тренінгів з роботи із вторинною травматизацією.

Зроблено висновок про доцільність розроблення освітніх програм, які поєднували б міжнародні стандарти компетентнісного навчання із урахуванням особливостей українських реалій воєнного часу. Підкреслено важливість міждисциплінарного підходу, що включає елементи психології, медицини, андрагогіки та соціальної роботи для ефективної підготовки фахівців нового покоління.

Ключові слова: формування професійних компетентностей, підготовка майбутніх психологів, психологічна допомога потерпілим від війни, кризова психологія, посттравматичний стресовий розлад, практико-орієнтоване навчання, травма-орієнтована підтримка.

Bachurin Illia Oleksandrovych PhD Student, Department of Pedagogy, methods and management of education, Institute "Ukrainian Engineering Pedagogics Academy", V.N. Karazin Kharkiv National University, tel.: (063) 401-15-55, http://orcid.org/0009-0000-6237-134X

COMPETENCY-BASED APPROACH IN TRAINING PSYCHOLOGISTS TO PROVIDE ASSISTANCE TO VICTIMS OF MILITARY CONFLICTS: THEORETICAL FOUNDATIONS AND INTERNATIONAL EXPERIENCE

Abstract. The article substantiates the theoretical and practical foundations of the competency-based approach to training psychologists for providing assistance to individuals affected by military conflicts. The onset of the full-scale war in Ukraine has led to a sharp increase in the demand for psychological support. Simultaneously, a rise in cases of post-traumatic stress disorder, anxiety, and depression among various population groups has been recorded. The study examines international experience in the development of professional competencies based on the EQUIP and Connecting Cultures programs, which emphasize the integration of theoretical instruction, the development of practical skills, and cultural sensitivity. The concept of trauma competencies proposed by the American Psychological Association is analyzed, highlighting the key domains of professional readiness for working with trauma survivors and supporting their mental health. Current challenges in the Ukrainian system of psychologist education are identified, including insufficient development of practice-oriented teaching technologies, which limits the formation of applied skills for work in crisis contexts; fragmentation in connecting theoretical knowledge with practical activity, complicating the transfer of academic learning to real-world practice; limited implementation of supervision as a tool for professional support and development; and inadequate

attention to the development of psychophysiological resilience among students, reducing their capacity for long-term work under conditions of high emotional stress and social instability. The necessity of strengthening the practical component of education through the introduction of case-based learning, role-playing, supervisory support, and training on secondary traumatization is substantiated. The feasibility of developing educational programs that combine international standards of competency-based training with the specific needs of Ukraine's wartime realities is emphasized. The importance of an interdisciplinary approach, integrating elements of psychology, medicine, andragogy, and social work, for the effective training of a new generation of specialists is also highlighted.

Keywords: development of professional competencies, training of future psychologists, psychological assistance to war victims, crisis psychology, post-traumatic stress disorder, practice-oriented education, trauma-informed support.

Постановка проблеми. Після початку повномасштабної війни в Україні зафіксовано суттєве погіршення психічного здоров'я серед цивільного населення. Емпіричні дані свідчать про високий рівень поширеності посттравматичного стресового розладу (ПТСР), депресії та тривожних розладів серед різних соціально-демографічних груп, зокрема серед молоді, внутрішньо переміщених осіб та жителів зон бойових дій [1; 12]. За даними систематичного огляду, симптоми ПТСР виявлялися у 23,7 % цивільних осіб, що проживають у регіонах, безпосередньо охоплених бойовими діями, тоді як симптоми депресії були поширені серед 25,6 % опитаних [1]. Результати зафіксовані в дослідженнях серед студентської молоді: майже 48,1 % респондентів продемонстрували ознаки посттравматичного стресу, тоді як понад третина учасників дослідження повідомили про помірні або тяжкі симптоми депресії та тривожності [12]. Отримані результати свідчать не лише про підвищену психологічну вразливість окремих соціальних груп, а й про широке розповсюдження психотравматичних наслідків війни, що зумовлює необхідність послідовного розвитку системи психологічної підтримки та спеціалізованої підготовки фахівців.

Актуальність підготовки фахівців, здатних працювати з психічною травмою, посилилася також у контексті даних досліджень, які засвідчують зв'язок бойових дій із підвищенням рівня суїцидальних думок і почуття безпорадності серед населення України [4]. У регіонах, що зазнали найбільших руйнувань, поширеність таких симптомів була істотно вищою, ніж у регіонах з менш інтенсивними наслідками воєнного вторгнення. Чинні навчальні програми підготовки психологів в Україні часто не

встигають забезпечити належне формування професійних навичок для роботи з травмованими особами. За даними дослідження психічного здоров'я дорослого населення України 2023 року, майже 36 % респондентів мали симптоми одного або кількох психічних розладів [11]. Аналіз освітніх програм вказує на те, що питання роботи з наслідками травматичного досвіду часто залишаються поза межами системного опрацювання: практика не інтегрується у процес вивчення теоретичних аспектів травми, а досвід роботи студентів у клініках чи реабілітаційних закладах лише частково відповідає вимогам професійної підготовки. Така ситуація ускладнює формування стійких практичних компетентностей у сфері кризової психології. З огляду на масштаби психічних наслідків війни та результати міжнародних і вітчизняних досліджень, виникає потреба розробки навчальних моделей, що забезпечували б глибоку інтеграцію теоретичних знань і практичного досвіду, орієнтовану на роботу в умовах тривалого соціального стресу і високого емоційного навантаження.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні і практичному аналізі компетентнісного підходу до підготовки майбутніх психологів для надання допомоги постраждалим від військових конфліктів, із урахуванням міжнародного досвіду та специфіки українського соціокультурного контексту.

Виклад основного матеріалу. Компетентнісно орієнтоване навчання (КОН) акцентує увагу на розвитку вимірюваних знань, практичних навичок і професійних установок, необхідних для ефективної діяльності у певній сфері, що зумовлює його зростаючу популярність у сучасній освіті [9]. Такий підхід зміщує акцент із традиційної часової моделі, заснованої на тривалості навчання, на індивідуалізовану орієнтацію на результати, де основною метою є досягнення студентами конкретних професійних компетентностей. Навчальний процес у межах КОН організовується так, щоб не лише забезпечити засвоєння теоретичних знань, але й сформувати здатність їх практичного застосування в умовах професійної діяльності.

Компетентнісний підхід до підготовки психологів, які працюватимуть із постраждалими від військових конфліктів, передбачає інтеграцію науково обґрунтованих знань, розвиток практичних навичок і формування культурної чутливості. Він орієнтований на підготовку фахівців, здатних ефективно діяти в умовах багатошарової психотравматизації та соціальної вразливості, що характерні для ситуацій війни та примусового переміщення. Як показує міжнародний досвід, зокрема розробки ВООЗ і ЮНІСЕФ у межах ініціативи EQUIP [14], досягнення високої якості допомоги вимагає спеціалізованого навчання, яке поєднує теоретичні засади травмоорієнтованої підтримки з активним формуванням практичних компетентностей.

Особливого значення набуває здатність майбутніх психологів працювати в умовах підвищеної невизначеності, взаємодіяти з клієнтами різного культурного походження та забезпечувати етичність і професійну відповідальність у процесі надання допомоги.

Поряд із практичними моделями формування навичок у сфері психічного здоров'я важливе місце посідають концептуальні основи, які визначають структуру необхідних компетентностей. Значним внеском у розвиток таких підходів є концепція травматичних компетентностей, розроблена Американською психологічною асоціацією [3]. Ця модель акцентує увагу на інтеграції знань про природу психічної травми, розвитку навичок оцінювання стану постраждалих і впровадженні ефективних інтервенцій, адаптованих до конкретного контексту. Одночасно концепція підкреслює важливість формування професійних установок, що базуються на принципах культурної чутливості, соціальної відповідальності та етичної практики. У межах запропонованої структури окреслено п'ять доменів компетентностей, що мають бути сформовані у процесі підготовки: знання механізмів розвитку та перебігу психічної травми, вміння здійснювати психосоціальне оцінювання, здатність планувати й реалізовувати інтервенції, орієнтовані на підтримку постраждалих, розвиток навичок професійної рефлексії та здатність працювати в міжкультурному середовищі.

З огляду на виявлені проблеми національної підготовки, доцільно звернутися до міжнародних моделей, які пропонують структуровані рішення для розвитку професійних компетентностей. Однією з таких моделей є програма EQUIP, створена ВООЗ та ЮНІСЕФ як відповідь на глобальний виклик нестачі кваліфікованих кадрів у галузі надання психологічної допомоги. Її концепція базується на формуванні ключових компетентностей через систематичну оцінку спостережуваної поведінки фахівців та виявлення можливих ризиків застосування неефективних або шкідливих практик [3]. Програма передбачає впровадження стандартизованих інструментів для навчання й оцінювання, що дозволяє підвищити якість підготовки навіть у складних умовах, де необхідно забезпечити швидку мобілізацію ресурсів для психологічної підтримки населення.

Підходи, розроблені на міжнародному рівні, водночас потребують адаптації до національного контексту, враховуючи специфіку соціокультурних і воєнних реалій. В українських умовах особливої ваги набуває розуміння того, що ефективна підготовка психологів має охоплювати не лише когнітивний аспект, пов'язаний із засвоєнням теоретичних знань, але й операційний і особистісний компоненти професійної готовності [6]. Дослідження підкреслюють, що для забезпечення стійкої та ефективної психологічної допомоги особам, які зазнали впливу війни, необхідно

цілеспрямовано розвивати у майбутніх фахівців здатність до саморефлексії, емоційної стійкості, критичного мислення і вміння приймати рішення в екстремальних умовах. Зміщення акценту в навчальних програмах у бік практичної орієнтації є необхідною умовою для формування реальної готовності до роботи в кризових ситуаціях. Йдеться, зокрема, про активне впровадження моделювання кризових сценаріїв, залучення студентів до практики у реабілітаційних центрах та закладах психологічної допомоги, а також розвиток навичок професійної адаптивності й стресостійкості.

У світлі потреби поєднання теоретичної і практичної складових професійної підготовки особливий інтерес становлять освітні моделі, орієнтовані на роботу в умовах підвищеної соціальної вразливості. Одним із ефективних прикладів є програма Connecting Cultures, реалізована у США з метою підготовки фахівців для роботи з біженцями та вимушеними переселенцями [7]. Її концепція ґрунтується на інтеграції академічного навчання з безпосередньою практикою в мультикультурному середовищі, що дозволяє студентам не лише засвоїти базові теоретичні положення, але й розвинути практичні навички міжкультурної комунікації та адаптації терапевтичних підходів. Програма передбачає активне залучення студентів до практики міжкультурної взаємодії та адаптації методів допомоги до потреб цільових груп. Її методологічна база спирається на соціально-екологічний підхід [5], що передбачає врахування багаторівневого впливу соціального середовища на формування та відновлення психічного здоров'я особистості, що в сучасних умовах набуває значущості для підготовки фахівців, орієнтованих на роботу в умовах соціальних криз і гуманітарних катастроф.

Поглиблення практичної підготовки в умовах реального соціокультурного середовища водночас висуває нові вимоги до професійної стійкості майбутніх психологів. Важливою складовою освітнього процесу стає формування навичок роботи із явищами вторинної травматизації та розвиток вікарної стійкості, що дозволяє фахівцям зберігати професійну ефективність у взаємодії з особами, які пережили тяжкі травматичні події [7]. У рамках програми Connecting Cultures цьому аспекту приділяється особлива увага: студенти навчаються ідентифікувати прояви вторинної травматизації у себе та колег, опановують стратегії емоційної саморегуляції та профілактики професійного вигорання. Паралельно з цим вони отримують досвід адаптації терапевтичних методик до потреб різних груп клієнтів, працюють через перекладачів та вчаться враховувати культурні особливості в процесі побудови ефективної терапевтичної взаємодії. Такий підхід сприяє не тільки вдосконаленню практичних умінь, а й розвитку здатності аналізувати особливості міжособистісної взаємодії в мультикультурному

контексті, що має вирішальне значення для ефективного надання психологічної підтримки в умовах соціальних потрясінь.

Досвід міжнародних освітніх програм свідчить про ефективність інтеграції теоретичної і практичної підготовки, однак адаптація подібних моделей до національного контексту вимагає врахування специфіки соціальних викликів. В Україні початок повномасштабної війни призвів до суттєвого зростання потреби в психологічній допомозі, що супроводжувалося безпрецедентними змінами у структурі запитів на послуги у сфері психічного здоров'я. Актуальні дослідження фіксують значне підвищення рівнів посттравматичних стресових розладів, тривожних і депресивних станів серед різних верств населення, включно з внутрішньо переміщеними особами, дітьми та молоддю [16; 17]. Водночас аналіз існуючих навчальних програм з підготовки психологів вказує на наявність суттєвих викликів, зокрема недостатню інтеграцію змісту, спрямованого на формування навичок роботи з травмою, у загальну структуру освітнього процесу [18]. Відсутність скоординованого підходу до розвитку професійної готовності майбутніх фахівців створює ризики фрагментарності знань і навичок, що ускладнює підготовку до роботи в умовах тривалого соціального стресу.

Незважаючи на загальну тенденцію до впровадження компетентнісного підходу в системі освіти, підготовка фахівців із психологічної реабілітації в Україні досі залишається непослідовною та фрагментарною. Існуючі навчальні програми часто орієнтовані переважно на засвоєння теоретичного матеріалу, тоді як практична складова, що має забезпечувати формування професійних навичок у реальних умовах роботи з постраждалими від війни, розвинена недостатньо [17]. За даними фахових досліджень і матеріалів науково-практичних конференцій, наявна практика підготовки здебільшого обмежується імітаційними формами навчальної діяльності, які лише частково відображають специфіку роботи у кризових ситуаціях і часто не враховують особливості психологічного стану осіб, що пережили бойові дії [15; 19]. Такий розрив між теоретичним навчанням і практичним застосуванням знань ускладнює процес формування стійких і адаптивних компетентностей, необхідних для надання психологічної допомоги в умовах тривалих соціальних потрясінь.

У контексті окреслених недоліків підготовки важливим є переосмислення змісту і структури професійної компетентності майбутніх психологів. Водночас сучасні українські дослідники наголошують на необхідності розгляду професійної та соціальної компетентності як єдиної інтегрованої характеристики, що визначає ефективність діяльності психолога у роботі з різними категоріями постраждалого населення [16]. Такий підхід передбачає відхід від вузькофункціональної підготовки і орієнтацію на комплексний розвиток особистості фахівця. Зокрема, у склад професійно-

соціальної компетентності пропонується включати не лише теоретичні знання та практичні навички, а й особистісний досвід, здатність до саморегуляції в умовах високого емоційного навантаження, сформоване почуття відповідальності за результати професійної діяльності та розвинені комунікативні якості. В Таблиці 1 наведений огляд моделей підготовки найбутніх психологів та аналіз їх переваг та недоліків для українського контексту.

Таблиця 1.

Моделі навчання студентів-психологів для роботи з потерпілими від військових конфліктів

Назва моделі / концепції	Особливості підготовки	Переваги для українського контексту	Недоліки для українського контексту
APA (2015) Clinical Supervision Guidelines	Навчання супервізорів, постійна оцінка клінічної практики	Забезпечує якість психологічної практики, підвищує професіоналізм	Вимагає висококваліфікованих супервізорів, яких не завжди достатньо
APA (2025) Trauma Competencies Training	Формування травма-інформованої компетентності, інтеграція знань і навичок	Формує компетентність до роботи в умовах воєнних травм	Висока вимога до інтеграції знань і практик, що потребує часу
Dubrovina et al. (2024) Підготовка психологів до реабілітації жертв війни	Практичні стажування, тренінги психологічної стійкості	Орієнтованість на реальні виклики післявоєнної реабілітації	Недостатньо розроблені стандарти на національному рівні
Fondacaro & Harder (2014) Connecting Cultures Model	Тренінги міжкультурної компетентності для роботи з біженцями	Допомагає інтегрувати переселенців і біженців	Потребує адаптації до української культурної специфіки
Kenkel & Peterson (2010) Competency-Based Education in Psychology	Компетентнісно-орієнтоване навчання на всіх рівнях	Гарантує системність у формуванні ключових професійних навичок	Труднощі впровадження без реформ освітньої системи

Розглядаючи професійно-соціальну компетентність як інтегровану основу діяльності психолога, неможливо оминути питання розвитку

особистісних ресурсів, необхідних для роботи в умовах підвищеного емоційного навантаження. У цьому контексті значущості набуває розвиток психофізіологічної стійкості фахівців, оскільки взаємодія з травмованими клієнтами вимагає не лише професійних знань, але й високого рівня особистісної витривалості, здатності до резильєнтності та ефективного подолання явищ вторинної травматизації [17]. Підготовка психологів до роботи в умовах війни має передбачати цілеспрямоване навчання механізмам саморегуляції. Опанування технік управління стресовими реакціями повинно стати обов'язковим елементом професійної підготовки. Важливо також розвивати навички професійної рефлексії. Таке спрямування освітнього процесу дозволяє не лише знизити ризик професійного вигорання, а й забезпечити сталість і якість психологічної допомоги в умовах тривалого соціального напруження.

Поряд із розвитком особистісних ресурсів фахівця важливим компонентом якісної професійної підготовки є створення умов для безперервної підтримки та вдосконалення навичок у процесі практичної діяльності. У межах компетентнісного підходу важливою складовою підготовки психологів, які працюють із постраждалими від військових конфліктів, виступає впровадження системної супервізії як обов'язкового елемента професійного становлення. Супервізія розглядається не лише як інструмент контролю якості роботи, а як окрема професійна компетентність, що вимагає від фахівця спеціальної підготовки, розвитку рефлексивних навичок, етичної свідомості та здатності враховувати культурні особливості клієнтів [2]. У компетентнісній моделі супервізії наголос робиться не тільки на оцінюванні рівня знань і практичних умінь, а й на підтримці процесу професійного зростання через взаємодію, конструктивний зворотний зв'язок та створення безпечного простору для обговорення складних професійних ситуацій. Це набуває важливості в роботі з особами, які зазнали тяжких психотравматичних переживань, оскільки допомагає майбутнім психологам своєчасно розпізнавати власні емоційні реакції та підтримувати стійкість у професійній діяльності.

Поряд із супервізією, яка забезпечує підтримку професійного розвитку, важливою складовою КОН є впровадження активних практичних методів, що сприяють розвитку прикладних навичок. Український досвід також свідчить про актуальність застосування практико-орієнтованих підходів у підготовці психологів, серед яких особливе місце займає кейс-метод. Використання кейсів у навчальному процесі дозволяє майбутнім військовим психологам розвивати спеціальні компетентності, необхідні для надання допомоги військовослужбовцям, членам їхніх родин та іншим постраждалим у складних і нестабільних умовах [20]. Аналіз реальних або

змодельованих кризових ситуацій створює умови для практичного засвоєння алгоритмів реагування, розвитку критичного мислення і вміння приймати рішення в обмежених часових рамках.

У сучасних умовах післявоєнного відновлення України питання ефективної підготовки психологів набуває особливої ваги. Аналіз зарубіжних та вітчизняних моделей професійної освіти дозволяє сформулювати обґрунтовані рекомендації щодо вибору найбільш доцільного підходу для впровадження у вітчизняних закладах вищої освіти та центрах перепідготовки.

Враховуючи необхідність формування у майбутніх психологів не лише теоретичних знань, але й практично-орієнтованих компетентностей для роботи з потерпілими від військових конфліктів, базовою основою доцільно обрати модель компетентнісно-орієнтованої освіти, запропоновану Kenkel та Peterson (2010) [9]. Ця модель забезпечує системність у побудові навчальних програм, інтегруючи знання, навички та етичні орієнтири в єдину освітню траєкторію. Застосування цієї концепції дозволяє уникнути фрагментарності знань і формує цілісну професійну ідентичність психолога.

У межах спеціалізованої підготовки варто інтегрувати положення "APA Guidelines on Trauma Competencies for Education and Training" [3], що орієнтуються на формування травма-інформованої компетентності. Ця модель спрямована на розвиток чутливості до психологічних наслідків травми, здатності працювати в мультикультурному середовищі, а також на розуміння системних аспектів психологічної допомоги в умовах катастрофічних соціальних викликів.

Для практичного компонента підготовки доцільно врахувати елементи моделі "Connecting Cultures" [7], яка акцентує увагу на розвитку міжкультурних і комунікативних навичок, що особливо важливо в умовах внутрішнього переміщення населення та зростання різноманітності цільових груп психологічної допомоги.

Таким чином, оптимальною є гібридна освітня модель, яка базується на фундаментальних принципах компетентнісного підходу з обов'язковим включенням травма-орієнтованої спеціалізації та практичного тренування в міжкультурному контексті. Такий підхід відповідає сучасним міжнародним стандартам професійної підготовки та сприятиме формуванню психологів, здатних ефективно діяти в умовах післявоєнного відновлення України.

Висновок. Компетентнісний підхід до підготовки психологів для роботи з постраждалими від військових конфліктів доводить свою ефективність як на міжнародному, так і на національному рівнях. Аналіз

сучасних освітніх моделей засвідчив, що інтеграція теоретичних знань із практичною діяльністю, впровадження супервізії та розвиток особистісної стійкості фахівців є ключовими умовами формування готовності до професійної допомоги в умовах війни. Для України найефективніший підхід – це гібридна модель: (1) базова травма-інформована компетентність [3; 14], (2) екстрене реагування на масову травму [8], (3) широка участь непрофесійних кадрів через task-sharing підходи [10], (4) культурна чутливість і робота з громадами [7].

В українському контексті актуальним завданням залишається розробка навчальних програм, що враховують виклики, пов'язані з роботою в умовах воєнних конфліктів і післявоєнної реабілітації, поєднуючи найкращі міжнародні практики із специфікою національної ситуації. Визначальними напрямами удосконалення підготовки мають стати впровадження системної супервізії, розвиток практичних навичок кризового реагування та цілеспрямоване формування психофізіологічної стійкості майбутніх фахівців.

Література:

1. Ahmed, S. H., Zakai, A., Zahid, M., Jawad, M. Y., Fu, R., & Chaiton, M. (2024). Prevalence of post-traumatic stress disorder and depressive symptoms among civilians residing in armed conflict-affected regions: A systematic review and meta-analysis. *General Psychiatry, 37*, e101438. https://doi.org/10.1136/gpsych-2023-101438

2. American Psychological Association. (2015). *Guidelines for clinical supervision in health service psychology*. American Psychologist, 70(1), 33–46. https://doi.org/10.1037/a0038112

3. American Psychological Association. (2025). *APA guidelines on trauma competencies for education and training*. Washington, DC: American Psychological Association. https://www.apa.org/ed/resources/trauma-competencies-training.pdf

4. An, J., Wang, T., Chen, B., Oleksiyenko, A., & Lin, C. (2025). Mental health of residents of Ukraine exposed to the Russia-Ukraine conflict. *JAMA Network Open, 8*(2), e2459318. https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2024.59318

5. Bronfenbrenner, U. (1994). *Ecological models of human development.* In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (2nd ed., Vol. 3, pp. 1643–1647). Oxford: Pergamon Press.

6. Dubrovina, I. V., Melnyk, L. A., & Panasenko, A. E. (2024). *Training of future psychologists: Providing sustainable rehabilitation services to war victims*. Psychology and Education Journal, 61(4), 3790–3801.

7. Fondacaro, M. R., & Harder, D. W. (2014). Connecting cultures: A training model promoting evidence-based psychological services for refugees. *Training and Education in Professional Psychology, 8*(4), 304–310. https://doi.org/10.1037/tep0000045

8. Hobfoll, S. E., Watson, P., Bell, C. C., Bryant, R. A., Brymer, M. J., Friedman, M. J., ... & Ursano, R. J. (2007). Five essential elements of immediate and mid-term mass trauma intervention: Empirical evidence. *Psychiatry, 70*(4), 283-315. https://doi.org/10.1521/psyc.2007.70.4.283

9. Kenkel, M. B. E., & Peterson, R. L. (2010). *Competency-based education for professional psychology* (pp. x-286). American Psychological Association.

10. Kohrt, B. A., & Hruschka, D. J. (2021). Nepali translation and validation of the mental health competence model for task-sharing. *BMC Psychology, 9*(1), 1-13. https://www.researchgate.net/publication/269538223_Translation_and_Validation_of_the_Nepalese_Version_of_Perceived_Health_Competence_Scale

11. Martsenkovskyi, D., Shevlin, M., Ben-Ezra, M., Bondjers, K., Fox, R., Karatzias, T., Martsenkovska, I., Martsenkovsky, I., Pfeiffer, E., Sachser, C., Vallières, F., & Hyland, P. (2024). Mental health in Ukraine in 2023. *European Psychiatry, 67*(1), e27. https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2024.12

12. Polyvianaia, M., Yachnik, Y., Fegert, J. M., Sitarski, E., Stepanova, N., & Pinchuk, I. (2025). Mental health of university students twenty months after the beginning of the full-scale Russian-Ukrainian war. *BMC Psychiatry*, *25*, 236. https://doi.org/10.1186/s12888-025-06654-1

13. Weine, S. M., Kohrt, B. A., Collins, P. Y., Lewis-Fernández, R., Okpaku, S. O., & Wainberg, M. L. (2020). Justice for all: A global mental health agenda for social justice. *Global Mental Health, 7*, e7. https://doi.org/10.1017/gmh.2020.1

14. World Health Organization, & UNICEF. (2025). *Ensuring quality in psychosocial and mental health care (EQUIP): Competency-based training and supervision tools*. Geneva: World Health Organization.

15. Бліхар, В. С. (Ред.). (2024). *Психологія особистості фахівця в умовах воєнного часу та постворенної реабілітації: Збірник матеріалів IX Всеукраїнської науково-практичної конференції (25 жовтня 2024 року)*. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ. http://ndekc.lviv.ua/pdf/15.11.2024.pdf

16. Завалко, П. І. (2024). Поняття соціально-професійної компетентності у контексті професійної підготовки майбутніх психологів із реабілітації. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*, (2(4)), 48–54. https://doi.org/10.32782/3041-1297/2024-2-8

17. Кокун, О. М., Бахмутова, Л. М., Кружева, Т. В., та ін. (2024). *Забезпечення психофізіологічної стійкості різних верств населення України в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення*. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

18. Панасенко, А. Є. (2024). *Психологічні чинники розвитку професійної компетентності майбутніх психологів* (Кваліфікаційна робота магістра, Криворізький державний педагогічний університет).

19. Сірко, Р. І., Литвин, А. В., Руденко, Л. А., Вдович, С. М., Стельмах, О. В., & Яремко, Р. Я. (Ред.). (2024). *Особистість в екстремальних умовах: Матеріали XI Всеукраїнської науково-практичної конференції (24 травня 2024 р., м. Львів)*. Львів: Львівський державний університет безпеки життєдіяльності.

20. Сторожук, Н. А., & Кожедуб, О. В. (2022). Досвід використання кейс-методу при формуванні професійних компетентностей військового психолога. *Психологічний журнал, 9*, 50–55. https://doi.org/10.31499/2617-2100.9.2022.270001

References:

1. Ahmed, S. H., Zakai, A., Zahid, M., Jawad, M. Y., Fu, R., & Chaiton, M. (2024). Prevalence of post-traumatic stress disorder and depressive symptoms among civilians residing in armed conflict-affected regions: A systematic review and meta-analysis. *General Psychiatry, 37*, e101438. https://doi.org/10.1136/gpsych-2023-101438

2. American Psychological Association. (2015). *Guidelines for clinical supervision in health service psychology*. American Psychologist, 70(1), 33–46. https://doi.org/10.1037/a0038112

3. American Psychological Association. (2025). *APA guidelines on trauma competencies for education and training*. Washington, DC: American Psychological Association. https://www.apa.org/ed/resources/trauma-competencies-training.pdf

4. An, J., Wang, T., Chen, B., Oleksiyenko, A., & Lin, C. (2025). Mental health of residents of Ukraine exposed to the Russia-Ukraine conflict. *JAMA Network Open, 8*(2), e2459318. https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2024.59318

5. Bronfenbrenner, U. (1994). *Ecological models of human development.* In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (2nd ed., Vol. 3, pp. 1643–1647). Oxford: Pergamon Press.

6. Dubrovina, I. V., Melnyk, L. A., & Panasenko, A. E. (2024). *Training of future psychologists: Providing sustainable rehabilitation services to war victims*. Psychology and Education Journal, 61(4), 3790–3801.

7. Fondacaro, M. R., & Harder, D. W. (2014). Connecting cultures: A training model promoting evidence-based psychological services for refugees. *Training and Education in Professional Psychology, 8*(4), 304–310. https://doi.org/10.1037/tep0000045

8. Hobfoll, S. E., Watson, P., Bell, C. C., Bryant, R. A., Brymer, M. J., Friedman, M. J., ... & Ursano, R. J. (2007). Five essential elements of immediate and mid-term mass trauma intervention: Empirical evidence. *Psychiatry, 70*(4), 283-315. https://doi.org/10.1521/psyc.2007.70.4.283

9. Kenkel, M. B. E., & Peterson, R. L. (2010). *Competency-based education for professional psychology* (pp. x-286). American Psychological Association.

10. Kohrt, B. A., & Hruschka, D. J. (2021). Nepali translation and validation of the mental health competence model for task-sharing. *BMC Psychology, 9*(1), 1-13. https://www.researchgate.net/publication/269538223_Translation_and_Validation_of_the_Nepalese_Version_of_Perceived_Health_Competence_Scale

11. Martsenkovskyi, D., Shevlin, M., Ben-Ezra, M., Bondjers, K., Fox, R., Karatzias, T., Martsenkovska, I., Martsenkovsky, I., Pfeiffer, E., Sachser, C., Vallières, F., & Hyland, P. (2024). Mental health in Ukraine in 2023. *European Psychiatry, 67*(1), e27. https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2024.12

12. Polyvianaia, M., Yachnik, Y., Fegert, J. M., Sitarski, E., Stepanova, N., & Pinchuk, I. (2025). Mental health of university students twenty months after the beginning of the full-scale Russian-Ukrainian war. *BMC Psychiatry, 25*, 236. https://doi.org/10.1186/s12888-025-06654-1

13. Weine, S. M., Kohrt, B. A., Collins, P. Y., Lewis-Fernández, R., Okpaku, S. O., & Wainberg, M. L. (2020). Justice for all: A global mental health agenda for social justice. *Global Mental Health, 7*, e7. https://doi.org/10.1017/gmh.2020.1

14. World Health Organization, & UNICEF. (2025). *Ensuring quality in psychosocial and mental health care (EQUIP): Competency-based training and supervision tools*. Geneva: World Health Organization.

15. Blikhar, V. S. (Ed.). (2024). Psykholohiia osobystosti fakhivtsia v umovakh voiennoho chasu ta postvoiennoi reabilitatsii: Zbirnyk materialiv IX Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii (25 zhovtnia 2024 roku) [Psychology of the specialist's personality in wartime and postwar rehabilitation: Proceedings of the 9th All-Ukrainian Scientific and Practical Conference (October 25, 2024)]. Lviv: Lviv State University of Internal Affairs. Retrieved from http://ndekc.lviv.ua/pdf/15.11.2024.pdf [in Ukrainian].

16. Zavalko, P. I. (2024). Poniattia sotsialno-profesiinoi kompetentnosti u konteksti profesiinoi pidhotovky maibutnikh psykholohiv iz reabilitatsii [The concept of social-professional competence in the context of training future psychologists in rehabilitation]. Naukovi zapysky Lvivskoho derzhavnoho universytetu bezpeky zhyttiediialnosti. Pedahohika i psykholohiia – Scientific Notes of the Lviv State University of Life Safety. Pedagogy and Psychology, 2(4), 48–54. https://doi.org/10.32782/3041-1297/2024-2-8 [in Ukrainian].

17. Kokun, O. M., Bakhmutova, L. M., Kruzhieva, T. V., et al. (2024). Zabezpechennia psykho-fiziolohichnoi stiikosti riznykh verstv naselennia Ukrainy v umovakh voiennoho stanu ta postvoiennoho vidnovlennia [Ensuring psychophysiological resilience of different strata of Ukraine's population under martial law and postwar recovery]. Kyiv: H. S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. [in Ukrainian].

18. Panasenko, A. Ye. (2024). Psykholohichni chynnyky rozvytku profesiinoi kompetentnosti maibutnikh psykholohiv (Kvalifikatsiina robota mahistra) [Psychological factors of the development of professional competence of future psychologists (Master's thesis)]. Kryvyi Rih State Pedagogical University. [in Ukrainian].

19. Sirko, R. I., Lytvyn, A. V., Rudenko, L. A., Vdovych, S. M., Stelmakh, O. V., & Yaremko, R. Ya. (Eds.). (2024). Osobystist v ekstremalnykh umovakh: Materialy XI Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii (24 travnia 2024 r., m. Lviv) [Personality in extreme conditions: Proceedings of the 11th All-Ukrainian Scientific and Practical Conference (May 24, 2024, Lviv)]. Lviv: Lviv State University of Life Safety. [in Ukrainian].

20. Storozhuk, N. A., & Kozhedub, O. V. (2022). Dosvid vykorystannia keis-metodu pry formuvanni profesiinykh kompetentnostei viiskovoho psykholoha [Experience of using the case method in developing the professional competencies of a military psychologist]. Psykholohichnyi zhurnal – Psychological Journal, 9, 50–55. https://doi.org/10.31499/2617-2100.9.2022.270001 [in Ukrainian].

УДК 37.091.33:[377.018.43:004]

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1028-1041

Бзовський Тарас Олегович здобувач третього рівня вищої освіти (PhD) зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, https//orcid.org/0000-0001-7888-9776

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ТА МЕТОДИЧНА ПРОБЛЕМА

Анотація. У статті обґрунтовано теоретичні засади організації дистанційного навчання в закладах фахової передвищої освіти. У результаті проведеного дослідження дистанційне навчання визначено як сукупність інформаційних технологій та методик викладання, які дають змогу забезпечити освітній процес закладу фахової передвищої освіти в інтерактивному режимі, а також організувати самостійну роботу здобувачів з матеріалами інформаційної мережі. Виявлено, що дистанційне навчання у закладах фахової передвищої освіти забезпечує гнучкий, доступний та ефективний спосіб здобуття професійно важливих знань і навичок, що відповідають вимогам сучасного ринку праці. Показано, що організація освітнього процесу в закладі фахової передвищої освіти має забезпечувати регулярну та змістовну взаємодію викладачів зі здобувачами, регулярне відстеження результатів їх навчання та надання підтримки в освітньому процесі. Складовою дистанційного навчання в закладі фахової передвищої освіти визначено реалізацію за допомогою використання інформаційних технологій, зокрема освітніх платформ та спеціальних сервісів. Доведено, що дистанційне навчання в закладі фахової передвищої освіти може відбуватися як в асинхронному (учасники взаємодіють із затримкою у часі, застосовуючи при цьому інтерактивні освітні платформи, електронну пошту, форуми, соціальні мережі), так і в синхронному (учасники одночасно перебувають в електронному освітньому середовищі або спілкуються за допомогою засобів аудіо- чи відеоконференції) режимах. Важливою перевагою дистанційного навчання визначено забезпечення гнучкості та індивідуалізації освітнього процесу у закладі фахової передвищої освіти. Перспективами досліджень визначено розробку моделі підвищення ефективності використання технологій дистанційного навчання в закладах фахової передвищої освіти.

Ключові слова: фахова передвища освіта, заклад фахової передвищої освіти, дистанційне навчання, інформаційні технології, освітня платформа, онлайн-сервіс, асинхронний режим, синхронний режим.

Bzovskyi Taras Olehovych is a third-level pre-higher education (PhD) candidate in the speciality 011 Educational and Pedagogical Sciences, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, https//orcid.org/0000-0001-7888-9776

DISTANCE LEARNING IN PROFESSIONAL PRE-HIGHER EDUCATION AS A PEDAGOGICAL AND METHODOLOGICAL PROBLEM

Abstract. The article substantiates the theoretical foundations of organising distance learning in institutions of professional pre-higher education. As a result of the study, distance learning is defined as a set of information technologies and teaching methods that allow to ensure the educational process of a professional pre-higher education institution in an interactive mode, as well as to organise independent work of students with the materials of the information network. It has been found that distance learning in pre-higher education institutions provides a flexible, accessible and effective way to acquire professionally important knowledge and skills that meet the requirements of the modern labour market. It is shown that the organisation of the educational process in a professional pre-higher education institution should ensure regular and meaningful interaction of teachers with students, regular monitoring of their learning outcomes and provision of support in the educational process. An important component of distance learning in a professional pre-higher education institution is its implementation through the use of information technologies, in particular educational platforms and special services. It is proved that distance learning in a professional pre-higher education institution can take place both in asynchronous (participants interact with a time delay, using interactive educational platforms, e-mail, forums, social networks) and synchronous (participants are simultaneously in the electronic educational environment or communicate through audio or video conferencing) modes. An important advantage of distance learning is the flexibility and individualisation of the educational process in a professional pre-higher education institution. Prospects for further research are the development of a model for improving the efficiency of using distance learning technologies in pre-higher education institutions.

Keywords: professional pre-higher education, institution of professional pre-higher education, distance learning, information technology, educational platform, online service, asynchronous mode, synchronous mode.

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку фахової передвищої освіти відбуваються суттєві трансформації у способах передачі та використання інформації. Це, у свою чергу, стимулює розвиток освітніх технологій і сприяє активному впровадженню дистанційного навчання, яке стає одним із ключових напрямів реформування освітньої системи України. Сьогодні дистанційна форма навчання стрімко набуває популярності, що значною мірою обумовлено пандемією COVID-19. Протягом кількох місяців очне навчання було неможливим, тому саме дистанційне навчання стало єдиним доступним варіантом у системах загальної середньої, передвищої та вищої освіти. Ренесанс дистанційного навчання у закладах передвищої освіти продовжився після повномасштабного вторгнення російської федерації в Україну в лютому 2022 року й триває дотепер.

Зазначимо, що інформатизація українського суспільства передбачає пріоритетний розвиток інформатизації в сфері фахової передвищої освіти, яка виступає основою для формування кадрового потенціалу, що забезпечує сам процес інформатизації та соціально-економічний прогрес. У цій сфері закладається фундамент майбутніх досягнень і суспільного розвитку загалом. У цьому контексті важливо створити належні умови для використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, орієнтованих на інтереси студентів і відповідно до концепції безперервної освіти для всіх. Зазначена освіта в умовах інформаційного суспільства суттєво відрізняється від освітньої моделі індустріальної епохи як за цілями, так і за методами й потенційними можливостями освітньої діяльності. Таким чином, фахова передвища освіта потребує модернізації, що базується на використанні інноваційних технологій дистанційного навчання, спрямованих на формування у студентів якостей, необхідних для успішної самореалізації в умовах інформаційного суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел показує, що значна частина дослідників звертає увагу на різноманітність принципів, які визначають організацію, структуру та реалізацію положень дистанційного навчання (В. Биков, Д. Бондаренко, С. Кравець, Л. Петренко, В. Ягупов та ін.). Окремі аспекти змісту та організації дистанційного навчання досліджували Г. Лук'яненко, М. Мазур, С. Петровський, М. Яновський та ін. Основні психолого-педагогічні вимоги до організації дистанційної освіти розкрито у працях В. Депутат, О. Іванової, М. Смульсон та ін. Вченими при цьому досліджено різні аспекти дистанційної освіти, зокрема – особливості побудови освітнього процесу в закладі освіти із застосуванням дистанційних освітніх технологій; психолого-педагогічні особливості проєктування віртуального освітнього середовища; соціально-психологічні аспекти дистанційної освіти; психолого-педагогічні проблеми

організації дистанційного навчання; педагогічні чинники упровадження дистанційних технологій в освітній процес закладів загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти та ін. Вивчення теорії і практики організації освітнього процесу в закладах фахової передвищої освіти дало змогу виявити протиріччя між можливостями технологій дистанційного навчання та недостатньою розробленістю методики їх використання. Відтак, констатуємо актуальність проблеми, її недостатню розробленість у педагогічній теорії та освітній практиці закладів фахової передвищої освіти, а також необхідність розв'язання виокремлених протиріч.

Мета статті – обґрунтування теоретичних засад організації дистанційного навчання в закладах фахової передвищої освіти.

Виклад основного матеріалу.

Активні трансформаційні процеси, які відбуваються в системі освіти України і пов'язані з реалізацією завдань Закону України «Про фахову передвищу освіту» [1], актуалізують визначення основних засад дослідження. Так, відповідно до чинного законодавства, фахова передвища освіта забезпечує здобуття освітньої кваліфікації, що підтверджує готовність виконувати спеціалізовані завдання в конкретній галузі професійної діяльності. Особи, які навчаються за цією освітньою програмою, отримують диплом фахового молодшого бакалавра. Варто зазначити, що в закладах фахової передвищої освіти активно впроваджується студентоорієнтоване навчання. Цей підхід передбачає створення освітнього середовища, яке відповідає потребам і інтересам здобувачів освіти, забезпечуючи можливості для формування їхньої індивідуальної освітньої траєкторії. Крім того, освітній процес в закладах фахової передвищої освіти будується на засадах партнерства та взаємної поваги між здобувачами освіти й педагогічними працівниками.

Важливим завданням організації освітнього процесу в закладах фахової передвищої освіти є використання технологій дистанційного навчання, які активно застосовуються у навчанні студентів денної і заочної форм навчання. При цьому існує багато визначень дефініції «дистанційне навчання».

Так, В. Ягупов характеризує дистанційне навчання як процес передачі знань і формування умінь та навичок, що відбувається через інтерактивну взаємодію. Ця взаємодія може здійснюватися як між студентом і викладачем, так і між студентами та інтерактивним інформаційним ресурсом. Зазначений ресурс відображає ключові елементи навчального процесу, такі як мета, цілі, зміст, методи, форми та засоби навчання, і реалізується із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) [2].

Д. Бондаренко вказує, що дистанційне навчання – це «систематична організація навчання, побудована на взаємодії викладача та студента, студентів між собою на відстані, що відбиває всі елементи, притаманні навчальному процесу (цілі, засоби навчання, зміст, організаційні форми) і реалізується з використанням інформаційно-комунікаційних та Інтернет-технологій» [3, с. 53].

Г. Лук'яненко трактує дистанційне навчання як систему технологій, яка забезпечує швидку доставку здобувачам освіти необхідного обсягу навчального матеріалу. Вона передбачає інтерактивну взаємодію між викладачами та студентами в процесі навчання, а також створює умови для самостійної роботи здобувачів освіти над опануванням запропонованого матеріалу [4].

В. Биков розглядає дистанційне навчання через кілька ключових аспектів:

- як специфічну форму інституалізації та реалізації освітнього процесу в закладі освіти, що характеризується переважно екстериторіальною взаємодією між учасниками навчання;

- як тип навчання, у якому взаємодія між ініціаторами та учасниками навчального процесу здійснюється асинхронно у часовому вимірі, за активного використання традиційних засобів зв'язку для доставки навчальних матеріалів та інформаційних ресурсів;

- як форму навчання, що базується переважно на індивідуалізованій взаємодії між організаторами й учасниками навчального процесу, яка може відбуватися як синхронно, так і асинхронно, із залученням електронних транспортних систем, комп'ютерних мереж, Інтернету та інформаційно-комунікаційних технологій [5].

С. Гончаренко визначає дистанційне навчання як індивідуалізований процес засвоєння знань, формування умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності, який переважно здійснюється через опосередковану взаємодію між учасниками навчального процесу, що знаходяться на відстані один від одного. Цей процес організовується у спеціалізованому середовищі, яке базується на сучасних психолого-педагогічних підходах та інформаційно-комунікаційних технологіях [6].

Системний аналіз тлумачень дистанційного навчання показує, що більшість дослідників виділяють кілька ключових складових цієї категорії. Зокрема, до них відносять: навчання, яке здійснюється в паралельній (синхронній) та неодночасній (асинхронній) формах; сукупність елементів навчального процесу, таких як організаційні форми, зміст, цілі, засоби навчання, методи та суб'єкти навчання; а також використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій.

Найбільш повне визначення дистанційного навчання, на нашу думку, запропоноване у «Положенні про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти», затвердженому наказом МОН від 8 вересня 2020 року №1115: «дистанційне навчання – організація освітнього процесу (за дистанційною формою здобуття освіти або шляхом використання технологій дистанційного навчання в різних формах здобуття освіти) в умовах віддаленості один від одного його учасників та їх як правило опосередкованої взаємодії в освітньому середовищі, яке функціонує на базі сучасних освітніх, інформаційно-комунікаційних (цифрових) технологій» [7]. Це Положення також регулює механізм здобуття освіти за дистанційною формою навчання, а також визначає особливості застосування технологій дистанційного навчання в процесі освіти.

Як стверджують Н. Вовковінська, Т. Голуб, Ю. Дорошенко, Л. Забродська, С. Карпенко, Ю. Лавриш, В. Попов, Н. Саєнко, Ю. Тарнавський та ін., організація дистанційного навчання здобувачів освіти в асинхронному режимі передбачає використання різних цифрових інструментів, таких як електронна пошта, хмарні сховища (Google Диск, Dropbox та інші), соціальні мережі, месенджери, сайти, блоги та віртуальні дошки. Зокрема:

1. Електронна пошта: педагог надсилає здобувачам освіти навчальні матеріали, посилання на онлайн-ресурси, завдання тощо. Студенти самостійно опрацьовують ці матеріали та виконують завдання, після чого відправляють виконану роботу назад на електронну пошту викладача.

2. Google Диск, Dropbox та інші хмарні сховища: викладач створює спільну папку, де розміщує навчальні матеріали та завдання. Здобувачі освіти самостійно працюють з матеріалами, виконують завдання та завантажують їх назад у ту ж саму папку.

3. Соціальні мережі та месенджери: викладач створює групу в соціальних мережах чи месенджерах (Facebook, Viber, Telegram тощо), де розміщує навчальні матеріали, посилання на ресурси та завдання. У таких групах можна проводити опитування та обговорення.

4. Сайт, блог, віртуальна дошка: викладач публікує навчальні матеріали, посилання на ресурси та завдання на власному сайті чи блозі, а також використовує віртуальні дошки або інтерактивні плакати (Padlet, Lino, ThingLink, Genial.ly). Здобувачі освіти самостійно працюють з матеріалами, виконують завдання та надсилають їх на електронну пошту викладача або публікують їх у коментарях до постів або на віртуальній дошці. Виконані завдання можуть бути також розміщені в тестових системах [8; 9; 10 та ін.].

С. Кравець зазначає, що синхронний режим дистанційного навчання передбачає одночасну взаємодію між учасниками, які перебувають в

електронному освітньому середовищі або спілкуються за допомогою аудіо- чи відеоконференцій. Організація такого навчання можлива за використання платформ дистанційного навчання, таких як Moodle, Google Classroom та ін. У рамках цих платформ викладач створює дистанційний курс, реєструє здобувачів освіти або надає код для приєднання до класу (наприклад, у Google Classroom). У створеному курсі викладач розміщує навчальні матеріали, такі як текстові документи, презентації, відеозаписи, завдання та посилання на додаткові освітні ресурси. Здобувачі освіти ознайомлюються з цими матеріалами, виконують завдання та завантажують їх у систему. Викладач перевіряє виконані завдання, оцінює їх та надає коментарі до робіт [2].

В. Биков, Т. Васильєва, Ю. Петрушенко та О. Пінчук зазначають, що при синхронному режимі навчання учасники одночасно перебувають у системі дистанційного навчання та беруть участь у вебінарах, відеоконференціях, семінарах, чатах тощо. Для проведення вебінарів і відеоконференцій використовуються сервіси, такі як BigBlueButton, Google Hangouts, YouTube та інші. Викладач створює обліковий запис на відповідному сервісі, планує трансляцію та надсилає посилання на заплановану трансляцію здобувачам освіти через електронну пошту. Під час трансляції викладач має змогу демонструвати дошку, записувати або малювати на ній, а також надавати здобувачам освіти можливість взаємодії, якщо це дозволяє обраний сервіс. Для проведення чатів використовується спілкування в реальному часі через месенджери, такі як Viber, Messenger, Telegram, WhatsApp, а також чат на пошті Gmail. Використання спільних документів Google (документи, презентації, таблиці, малюнки тощо) дає змогу організувати роботу в реальному часі, де здобувачі можуть спільно створювати документи, записувати відповіді, думки, формули, створювати слайди та коментувати їх. Цей інструмент також може бути використаний в асинхронному режимі [11; 12 та ін.].

О. Базелюк, Г. Гордійчук, Р. Гуревич, М. Кадемія, В. Кухаренко, М. Мазур, Л. Петренко, С. Петровський, О. Спірін, М. Яновський виділяють форми дистанційного навчання для майбутніх фахівців, які є різноманітними і адаптованими до вимог сучасного освітнього процесу. Кожна з форм має переваги і дозволяє студентам гнучко поєднувати теоретичні знання та практичні навички, працюючи в комфортному форматі. Зокрема, йдеться про такі форми дистанційного навчання майбутніх фахівців, як:

1. Синхронне навчання, яке передбачає, що студенти навчаються в режимі реального часу, тобто з одночасною участю в заняттях, лекціях, вебінарах чи консультаціях. Це забезпечує інтерактивність і дозволяє студентам взаємодіяти з викладачем та однокурсниками, ставити запитання

та отримувати відповіді безпосередньо під час заняття. До прикладів синхронного навчання автори відносять вебінари та онлайн-лекції (викладачі проводять заняття через відеоконференції, де студенти можуть слухати лекції, брати участь в обговореннях, виконувати інтерактивні завдання) і онлайн-консультації (персональні або групові консультації, що дозволяють розв'язувати конкретні питання студентів і поглиблювати знання з окремих тем).

2. Асинхронне навчання, яке передбачає, що студенти отримують навчальні матеріали, виконують завдання та вивчають лекції у зручний для себе час, без обов'язкової участі в онлайн-зустрічах у реальному часі. Це дозволяє здобувачам мати свободу у плануванні навчального процесу, а також зручність у доступі до навчальних матеріалів. До прикладів асинхронного навчання відносять відео-лекції та онлайн-курси (студенти мають доступ до заздалегідь записаних лекцій, навчальних відео, презентацій та матеріалів, які можна переглядати в будь-який час), онлайн-тести та завдання (студенти виконують індивідуальні або групові завдання, тестування чи практичні роботи, які можуть бути здані онлайн у зручний для них час), форуми та блоги (комунікація через форуми або онлайн-платформи, де студенти можуть задавати питання, обмінюватися досвідом та отримувати підтримку від викладачів).

3. Модульне навчання, яке організовується на основі чітко структурованих модулів або блоків навчальної програми, що дозволяє розбити великий обсяг матеріалу на невеликі частини, кожна з яких має певну тематику. Це дає можливість гнучко планувати навчання та поступово освоювати нові знання. До прикладів модульного навчання автори відносять модульні курси (кожен курс складається з кількох модулів, які можна вивчати поетапно. Це може включати теоретичні матеріали, практичні завдання та оцінювання після кожного модуля) і самостійне освоєння матеріалу (студенти самостійно вивчають матеріали кожного модуля, виконують вправи та завдання, отримують зворотний зв'язок).

4. Проєктне навчання, яке дозволяє студентам працювати над реальними або моделюваннями професійних ситуацій, створюючи та реалізуючи проекти. Це може включати індивідуальні або командні завдання, які передбачають застосування теоретичних знань для вирішення практичних проблем. До прикладів проектного навчання автори відносять реальні кейс-стаді (студенти працюють над вирішенням реальних завдань або бізнес-ситуацій з галузі, в якій вони навчаються, що дозволяє розвивати навички вирішення проблем) і групові проекти (робота в команді над спільними проектами, що передбачає пошук рішень, розробку планів, реалізацію і презентацію результатів).

5. Симуляційні і віртуальні лабораторії, які дозволяють студентам отримувати практичні навички, працюючи в умовах, що максимально наближають їх до реальних. Це особливо важливо в фаховій передвищій освіті, де студенти повинні освоїти практичні аспекти роботи в конкретних галузях. Автори наводять приклади, зокрема віртуальні лабораторії (використання спеціалізованих програм для виконання лабораторних робіт і досліджень, що дозволяють студентам експериментувати без ризику та затрат) та симулятори професійних ситуацій (передбачають створення віртуальних середовищ для моделювання квазіпрофесійних процесів, таких як управління проектами, проведення ремонту, робота з технічним обладнанням).

6. Інтерактивні платформи для співпраці, які дають можливість студентам взаємодіяти між собою і з викладачами в реальному часі через чати, форуми, спільні робочі простори. Це сприяє формуванню комунікативних навичок та розвитку командної роботи. Автори наводять такі приклади інтерактивних платформ: віртуальні класи (платформи для організації групових обговорень, командних вправ, виконання спільних завдань) і мережеві ресурси для співпраці (зокрема, інструменти для спільної роботи над документами, проектами, наприклад, Google Workspace, Microsoft Teams, Moodle) [13; 14; 15; 16 та ін.].

Форми дистанційного навчання майбутніх фахівців галузі фахової передвищої освіти мають важливе значення для забезпечення ефективного і якісного процесу здобуття знань і навичок. Враховуючи специфіку фахової передвищої освіти, де необхідно поєднувати теоретичні знання з практичними навичками, форми дистанційного навчання повинні бути різноманітними і адаптованими до сучасних вимог. Зазначимо, що значення дистанційного навчання для майбутніх фахівців фахової передвищої освіти набуває ваги в умовах глобалізації, цифровізації та швидких змін на ринку праці. Це новий підхід до організації навчального процесу, який має низку важливих аспектів, що суттєво впливають на підготовку висококваліфікованих кадрів у різних галузях професійної діяльності.

Аналіз наукової літератури дає нам змогу визначити аспекти застосування технологій дистанційного навчання у закладах фахової передвищої освіти.

1. Доступність освіти. Дистанційне навчання значно підвищує доступність фахової передвищої освіти для студентів, незалежно від їх географічного розташування, соціального статусу чи фізичних обмежень. В умовах, коли багато людей не мають змоги навчатися в традиційних навчальних закладах через відстань, фінансові обмеження або інші фактори, дистанційне навчання створює можливості для здобуття професійних

знань та навичок без необхідності переїзду або відвідування навчальних закладів. Це особливо важливо для студентів з віддалених регіонів або з обмеженими можливостями.

2. Гнучкість і зручність. Дистанційне навчання дозволяє студентам самостійно планувати свій час та організовувати навчання в зручний для них спосіб. Вони можуть навчатися в зручний для себе час, обираючи оптимальний темп засвоєння матеріалу. Це важливо для тих, хто поєднує навчання з роботою, сімейними обов'язками або іншими заняттями. Гнучкість у навчальному процесі сприяє зниженню стресу і підвищенню мотивації студентів.

3. Інноваційні технології та методи навчання. Дистанційне навчання активно використовує новітні інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), що дозволяє студентам ознайомлюватися з сучасними інструментами та методами роботи. Вони мають змогу освоювати цифрові платформи, програмне забезпечення та інструменти для професійної діяльності, що робить їх більш конкурентоспроможними на ринку праці. Ці навички є важливими для майбутніх фахівців у різних галузях, де технології набувають все більшого значення.

4. Індивідуалізація навчання. Дистанційне навчання дозволяє реалізувати індивідуальний підхід до кожного студента. Завдяки онлайн-курсах, інтерактивним матеріалам, відео-лекціям, тестам та практичним завданням студенти можуть працювати в своєму темпі, поглиблювати знання в обраних напрямках і отримувати індивідуальну допомогу від викладачів через онлайн-консультації або форуми. Це важливо для ефективного засвоєння складних професійних навичок і знань.

5. Розвиток цифрових компетентностей. Майбутні фахівці, що навчаються в дистанційному форматі, розвивають цифрові навички, які є важливою частиною їхньої професійної підготовки. Володіння технологіями онлайн-комунікації, цифровими інструментами для обробки даних і створення контенту, а також здатність працювати в онлайн-середовищі стають необхідними вимогами до фахівців у багатьох професіях. Уміння ефективно використовувати цифрові ресурси також робить випускників більш конкурентоспроможними.

6. Економія часу та ресурсів. Дистанційне навчання дозволяє знизити витрати на оренду приміщень, обладнання та транспорт, що особливо важливо для навчальних закладів з обмеженими бюджетами. Крім того, студенти можуть заощадити час, оскільки їм не потрібно витрачати його на поїздки до навчальних закладів. Це дозволяє зосередитись на навчанні та підвищити ефективність освоєння матеріалу.

7. Підготовка до роботи в цифровому середовищі. Дистанційне навчання дозволяє студентам взаємодіяти з викладачами та однокурсниками з різних куточків світу. Це створює можливості для культурного обміну, набуття досвіду роботи в міжнародних командах та підвищує рівень комунікаційних навичок. У професіях, де важливе вміння працювати з людьми з різних культур і країн, дистанційне навчання дає значну перевагу [78].

8. Можливість для безперервного навчання та професійного розвитку. Дистанційне навчання також дозволяє майбутнім фахівцям продовжувати освіту протягом усієї кар'єри. Враховуючи постійний розвиток технологій і зміну вимог, можливість навчатися онлайн допомагає постійно оновлювати свої знання та навички, щоб залишатися конкурентоспроможними на ринку праці [5].

Констатуємо: дистанційне навчання в закладі освіти організовується на основі інформаційно-комунікаційних технологій, які дають змогу забезпечити освітній процес в інтерактивному режимі і самостійну роботу з матеріалами інформаційної мережі. При цьому організація освітнього процесу в закладі фахової передвищої освіти має забезпечувати регулярну та змістовну взаємодію викладачів зі здобувачами, а заклад освіти забезпечує як регулярне відстеження результатів їх навчання, так і надання підтримки в освітньому процесі. Важливою складовою частиною дистанційного навчання є його реалізація за допомогою інформаційних технологій, зокрема освітніх платформ та спеціальних електронних сервісів. Значення дистанційного навчання у закладах фахової передвищої освіти полягає в тому, що воно забезпечує гнучкий, доступний та ефективний спосіб здобуття професійно важливих знань і навичок, що відповідають вимогам сучасного ринку праці. Дистанційне навчання у закладах фахової передвищої освіти сприяє також розвитку цифрових компетентностей, індивідуалізації навчального процесу та підготовці фахівців, які можуть працювати в умовах глобалізації та цифрової трансформації.

Висновки. У результаті проведеного дослідження дистанційне навчання визначено як сукупність інформаційних технологій та методик викладання, які дають змогу забезпечити освітній процес закладу фахової передвищої освіти в інтерактивному режимі, а також організувати самостійну роботу здобувачів з матеріалами інформаційної мережі. При цьому організація освітнього процесу в закладі фахової передвищої освіти має забезпечувати регулярну та змістовну взаємодію викладачів зі здобувачами, регулярне відстеження результатів їх навчання та надання підтримки в освітньому процесі. Важливою складовою дистанційного навчання в закладі фахової передвищої освіти є його реалізація за

допомогою використання інформаційних технологій, зокрема освітніх платформ та спеціальних сервісів. Дистанційне навчання в закладі фахової передвищої освіти може здійснюватися як в асинхронному, так і в синхронному режимах. У асинхронному режимі учасники взаємодіють із затримкою у часі, використовуючи інтерактивні освітні платформи, електронну пошту, форуми та соціальні мережі. У синхронному режимі учасники одночасно перебувають в електронному освітньому середовищі або спілкуються за допомогою аудіо- чи відеоконференцій. Важливою перевагою дистанційного навчання є забезпечення гнучкості та індивідуалізації освітнього процесу. Це дозволяє здобувачам освіти працювати у зручний для них час, а також адаптувати навчальний процес відповідно до їхніх індивідуальних потреб і можливостей, що сприяє більш ефективному засвоєнню матеріалу.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці моделі підвищення ефективності використання технологій дистанційного навчання в закладах фахової передвищої освіти.

Література:

1. Про фахову передвищу освіту: Закон України від 6 червня 2019 р. № 2745-VIII. Верховна Рада України. URL : https://zakon.rada.gov.Ua/laws/show/ 2745-19#Text.

2. Дистанційне навчання в системі професійно-технічної освіти : монографія / авт. кол. : В. В. Ягупов, Л. М. Петренко, С. Г. Кравець та ін. Житомир : Полісся, 2019. 234с.

3. Бондаренко Д. М. Підготовка викладачів вищого навчального закладу до здійснення дистанційного навчання : дис. .. канд. пед наук. Київ, 2018. 186 с.

4. Дистанційне навчання кваліфікованих робітників в умовах виробництва : навчальний посібник / за ред. Г. І. Лук'яненко. Київ : ІПТО НАПН України, 2015. 217 с.

5. Засоби інформаційно-комунікаційних технологій єдиного інформаційного простору системи освіти України : монографія / за ред. В. Ю. Бикова. Київ : Педагогічна думка, 2010. 160 с.

6. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне: Волинські обереги, 2011. 522 с.

7. Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти: затверджене наказом Міністерства освіти і науки України від 08.09.2020 № 1115. від 08.09.2020 № 1115. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20?fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTAAAR1asZLr7BwawT2aBMS19Hg00-kPrg0zL08dBycPF5kRa5Dw3qgu7QqH7W g_aem_eyj-xx8Xdolvlt7PT2 TYdQ#Text.

8. Інтеграція цифрових технологій в освітній процес : виклики та перспективи : монографія / Саєнко Н.С., Голуб Т.П., Лавриш Ю.Е. та ін. Київ : Центр учбової літератури, 2022. 220 с.

9. Інформатизація вищої освіти : програмні засоби, технології, досвід, перспективи / Н. В. Вовковінська, Ю. О. Дорошенко, Л. М. Забродська та ін. Київ : Педагогічна думка, 2014. 272 с.

10. Карпенко С.Г., Попов В.В., Тарнавський Ю.А. Інформаційні системи та технології. Київ : МАУП, 2014. 628 с.

11. Цифрова трансформація відкритих освітніх середовищ : колективна монографія / за ред. В.Ю. Бикова, О.П. Пінчук. Київ : Ямчинський О.В., 2019. 186 с.

12. Цифрові технології в освіті : сучасний досвід, проблеми та перспективи : монографія / за ред. Т. А. Васильєвої, Ю. М. Петрушенка. Суми : Сумський державний університет, 2022. 150 с.

13. Інформаційно-освітній портал у підготовці майбутніх учителів : колективна монографія / Р. С. Гуревич, Г. Б. Гордійчук, М. Ю. Кадемія та ін. Вінниця : Нілан, 2017. 416 с.

14. Кухаренко В. М. Теорії навчання на сучасному етапі розвитку дистанційного навчання. *Теорія та методика електронного навчання*. 2022. Том III. С. 153-161.

15. Мазур М. П., Петровський С. С., Яновський М. Л. Особливості розробки віртуальних практичних інтерактивних засобів навчальних дисциплін для дистанційного навчання. *Інформаційні технології в освіті : збірник наукових праць*. 2020. №3. С. 40-46.

16. Технології дистанційного професійного навчання : методичний посібник / О. В. Базелюк, О. М. Спірін, Л. М. Петренко та ін. Житомир : Полісся, 2018. 160 с.

References:

1. Pro fakhovu peredvyshchu osvitu: Zakon Ukrainy vid 6 chervnia 2019 r. №2745-VIII [On professional pre-higher education: Law of Ukraine of 6 June 2019, №2745-VIII]. URL: https://zakon.rada.gov.Ua/laws/show/ 2745-19#Text [in Ukrainian].

2. Yahupov, V. V., Petrenko, L. M., Kravets, S. H. (2019). Dystantsiine navchannia v systemi profesiino-tekhnichnoi osvity: monohrafiia [Distance learning in the system of vocational education: a monograph]. Zhytomyr: Polissia [in Ukrainian].

3. Bondarenko, D. M. (2018). Pidhotovka vykladachiv vyshchoho navchalnoho zakladu do zdiisnennia dystantsiinoho navchannia : dys. .. kand. ped nauk [Preparation of pre-higher education institution teachers for the implementation of distance learning: PhD thesis]. Kyiv [in Ukrainian].

4. Luk'ianenko, H. I. (red.) (2015) Dystantsiine navchannia kvalifikovanykh robitnykiv v umovakh vyrobnytstva : navchalnyi posibnyk [Distance learning of skilled workers in production conditions: a textbook]. Kyiv: IPTO NAPN Ukrainy [in Ukrainian].

5. Bykova, V. Yu. (red.) (2010) Zasoby informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii yedynoho informatsiinoho prostoru systemy osvity Ukrainy : monohrafiia [Means of information and communication technologies of the unified information space of the education system of Ukraine: monograph]. Kyiv : Pedahohichna dumka [in Ukrainian].

6. Honcharenko, S. U. (2011) Ukrainskyi pedahohichnyi entsyklopedychnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Encyclopaedic Dictionary]. Rivne: Volynski oberehy [in Ukrainian].

7. Polozhennia pro dystantsiinu formu zdobuttia povnoi zahalnoi serednoi osvity : zatverdzhene nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 08.09.2020 № 1115. [Regulations on the distance form of complete general secondary education: approved by the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 08.09.2020 №1115]. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/ show/z0941-20?fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTAAAR1asZLr7BwawT2aBMS19Hg00-kPrg0zL08dBycPF5kRa5Dw3qgu7QqH7Wg_aem_eyj-xx8Xdolvlt7PT2 TYdQ#Text [in Ukrainian].

8. Saienko, N.S., Holub, T.P., Lavrysh, Yu. E. (2022) Intehratsiia tsyfrovykh tekhnolohii v osvitnii protses : vyklyky ta perspektyvy : monohrafiia [Integration of digital technologies into the educational process: challenges and prospects : monograph]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].

9. Vovkovinska, N. V., Doroshenko, Yu. O., Zabrodska, L. M. (2014) Informatyzatsiia vyshchoi osvity : prohramni zasoby, tekhnolohii, dosvid, perspektyvy [Informatisation of pre-higher education: software tools, technologies, experience, prospects]. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].

10. Karpenko, S. H., Popov, V. V., Tarnavskyi, Yu. A. (2014) Informatsiini systemy ta tekhnolohii [Information systems and technologies]. Kyiv: MAUP [in Ukrainian].

11. Bykova, V. Yu., Pinchuk, O.P. (red.) (2019) Tsyfrova transformatsiia vidkrytykh osvitnikh seredovyshch : kolektyvna monohrafiia [Digital transformation of open educational environments: a collective monograph]. Kyiv : Yamchynskyi O.V. [in Ukrainian].

12. Vasylievoi, T. A., Petrushenka, Yu. M. (red.) (2022) Tsyfrovi tekhnolohii v osviti : suchasnyi dosvid, problemy ta perspektyvy : monohrafiia [Digital technologies in education: modern experience, problems and prospects : monograph]. Sumy : Sumskyi derzhavnyi universytet [in Ukrainian].

13. Hurevych, R. S., Hordiichuk, H. B., Kademiia M. Yu. (2017) Informatsiino-osvitnii portal u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv : kolektyvna monohrafiia [Information and educational portal in the training of future teachers: a collective monograph]. Vinnytsia: Nilan [in Ukrainian].

14. Kukharenko, V. M. (2022) Teorii navchannia na suchasnomu etapi rozvytku dystantsiinoho navchannia [Learning theories at the present stage of development of distance learning]. Teoriia ta metodyka elektronnoho navchannia, III, 153-161 [in Ukrainian].

15. Mazur, M. P., Petrovskyi, S. S., Yanovskyi, M. L. (2020) Osoblyvosti rozrobky virtualnykh praktychnykh interaktyvnykh zasobiv navchalnykh dystsyplin dlia dystantsiinoho navchannia [Features of the development of virtual practical interactive tools for distance learning]. Informatsiini tekhnolohii v osviti : zbirnyk naukovykh prats, 3, 40-46. [in Ukrainian].

16. Bazeliuk, O. V., Spirin, O. M., Petrenko, L. M. (2018) Tekhnolohii dystantsiinoho profesiinoho navchannia: metodychnyi posibnyk [Technologies of distance vocational training: a methodological guide]. Zhytomyr: Polissia [in Ukrainian].

УДК 81'246.3:37.013.3

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1042-1055

Бойко Яків Анатолійович кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови та методики її навчання, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань, тел.: (04744) 345-82, https//orcid.org/0000-0003-2285-0543

КЛЮЧОВІ ФАКТОРИ ЕФЕКТИВНОГО ВИВЧЕННЯ ДРУГОЇ МОВИ ТА МОТИВАЦІЯ ЯК РУШІЙНА СИЛА ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Анотація. Упродовж останніх кількох десятиліть було проведено численні дослідження з метою розуміння, як ефективно вивчати другу мову (L2). У результаті цих досліджень були запропоновані нові методи навчання, розроблені друковані й цифрові матеріали, а також визначено різні стратегії, які можуть покращити процес навчання.

Мотивація відіграє важливу роль у процесі вивчення другої мови, оскільки саме вона визначає рівень залученості, наполегливість і готовність долати труднощі. Її характер залежить від індивідуальних цілей кожного учня: одні навчаються для працевлаштування чи подорожей, інші – через інтерес до культури та мови іншої країни. Водночас ті, хто хоче спілкуватися з носіями мови чи глибше зануритися в іноземну культуру, часто отримують емоційне задоволення від самого процесу навчання. Врахування мотиваційних чинників є надзвичайно важливим, адже саме мотивація визначає, як регулярно учень буде працювати над мовою, наскільки ефективно долатиме труднощі та як стрес впливатиме на результати його навчання.

Важливою складовою успішного засвоєння другої мови є також еволюція теоретичних підходів до її вивчення. Так, у гіпотезі вхідного мовного впливу (Input Hypothesis), яка запропонована Стівеном Крешеном, наголошується, що ефективне навчання відбувається тоді, коли учень отримує мовний матеріал, дещо складніший за його поточний рівень володіння (так зване «i+1»). Такий підхід сприяє поступовому розширенню мовних можливостей без перевантаження когнітивної системи. Водночас соціокультурна теорія Льва Виготського акцентує увагу на ролі взаємодії в освітньому процесі. На його думку, засвоєння мови відбувається найуспішніше в умовах активного соціального контакту, зокрема через спілкування з носіями мови. Це дозволяє учневі практикувати мовлення в

автентичному контексті, що значно підвищує ефективність навчання завдяки практичному застосуванню отриманих знань.

Зворотний зв'язок – ще один ключовий фактор. Учасники досліджень зазначають, що своєчасний і чіткий зворотний зв'язок допомагає учням вчасно коригувати свої помилки і продовжувати вдосконалювати свої навички. Це включає в себе як вербальний зворотний зв'язок, так і інші методи, наприклад, використання цифрових платформ для перевірки помилок у реальному часі.

Невід'ємною частиною цього процесу є емоційний стан учня. Сучасні дослідження вказують на те, що стрес і негативні емоції можуть заважати ефективному навчанню, тому важливо створювати середовище, де учень почувається безпечно і комфортно. Наприклад, використання ігор чи інтерактивних завдань може допомогти знизити рівень стресу і підвищити мотивацію для подальшого навчання.

Отже, навчання мови не є лінійним процесом, і багато факторів взаємодіють між собою, впливаючи на кінцевий результат. Підхід до вивчення мови має враховувати як індивідуальні особливості учня, так і методи навчання, зворотний зв'язок та емоційний клімат у навчальному процесі.

Ключові слова: друга мова, мотивація, освітній процес, зворотний зв'язок, опанування мови, автентичні матеріали, залученість учнів, мовне середовище.

Boyko Yakiv Anatoliyovych Candidate of Pedagogic Sciences, Docent, Associate Professor at the Department of English Language and its Teaching Methods, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, tel.: (04744) 34582, https//orcid.org/0000-0003-2285-0543

KEY FACTORS IN EFFECTIVE SECOND LANGUAGE LEARNING AND MOTIVATION AS A DRIVING FORCE OF THE LEARNING PROCESS

Abstract. Over the past few decades, numerous studies have been conducted to better understand how to effectively acquire a second language (L2). As a result of this research, new teaching methods have been proposed, a wide range of print and digital materials have been developed, and various strategies have been identified to enhance the learning process.

Motivation plays a crucial role in second language learning, as it determines the learner's level of engagement, perseverance, and willingness to overcome challenges. Its nature depends on the individual's goals: some learners

study a language for employment or travel, while others are driven by an interest in the culture and language of a foreign country. For example, individuals aiming to master a language for professional development may be motivated by labor market demands or the desire to build a successful career. Meanwhile, those who wish to communicate with native speakers or immerse themselves in a foreign culture often derive emotional satisfaction from the learning process itself. Considering motivational factors is essential, as motivation influences how consistently a learner studies, how effectively they overcome obstacles, and how stress affects their learning outcomes.

Another important component of successful second language acquisition is the evolution of theoretical approaches to language learning. For instance, Stephen Krashen's Input Hypothesis emphasizes that effective learning occurs when learners are exposed to linguistic input that is slightly above their current proficiency level (known as "i+1"). This approach facilitates gradual language development without overwhelming the learner's cognitive capacity. In contrast, Lev Vygotsky's sociocultural theory highlights the importance of interaction in the learning process. According to Vygotsky, language acquisition is most successful in the context of active social interaction, particularly through communication with native speakers. This enables learners to practice the language in authentic contexts, significantly enhancing the effectiveness of learning through the practical application of knowledge.

Feedback is another key factor. Research participants note that timely and specific feedback helps learners promptly correct their mistakes and continue improving their language skills. This includes both verbal feedback and other methods, such as using digital platforms to detect errors in real time.

An integral part of this process is the learner's emotional state. Modern studies show that stress and negative emotions can hinder effective learning; therefore, it is important to create an environment in which learners feel safe and comfortable. For example, using games or interactive tasks can help reduce stress levels and increase motivation for continued learning.

Thus, language learning is not a linear process, and many factors interact to influence the final outcome. An effective language learning approach should take into account the learner's individual characteristics, teaching methods, feedback, and the emotional climate of the educational environment.

Keywords: second language, motivation, educational process, feedback, language acquisition, authentic materials, learner engagement, language environment.

Постановка проблеми. Упродовж останніх десятиліть було проведено численні дослідження, спрямовані на вивчення ефективних підходів

до засвоєння другої мови (L2). У результаті цих досліджень з'явилися нові стратегії, які здатні підвищити ефективність освітнього процесу. Однак, попри наявність інноваційних підходів, проблематика результативного мовного навчання залишається актуальною. Одним із ключових викликів є пошук оптимального поєднання методів навчання та індивідуальних мотиваційних чинників учнів.

Мотивація залишається одним із провідних факторів, що впливають на успішність у вивченні другої мови. Залежно від цілей навчання (професійні потреби, академічні завдання, інтерес до культури тощо), мотиваційна установка учнів може бути різною. Зовнішня мотивація – наприклад, вимоги роботодавця або бажання отримати сертифікат – часто поєднується з внутрішньою, яка базується на прагненні до саморозвитку або комунікації з носіями мови. Саме мотиваційна динаміка визначає регулярність занять, стійкість до труднощів і здатність протистояти стресу. Сучасні дослідники, зокрема З. Дьорньєї, підкреслюють важливість врахування мотиваційного профілю учнів у побудові ефективного освітнього процесу.

Не менш важливими є й теоретичні підходи до навчання. Наприклад, у гіпотезі вхідного мовного впливу С.Д. Крешена наголошується, що учень ефективно засвоює мову, якщо отримує матеріал, який дещо перевищує його поточний рівень володіння. У свою чергу, соціокультурна теорія Л. Виготського підкреслює значення взаємодії – не лише з контентом, а й з іншими учасниками навчального процесу, зокрема носіями мови. Така взаємодія сприяє більш глибокому засвоєнню знань, активному мовленнєвому розвитку та формуванню навичок міжкультурної комунікації.

Крім того, важливою умовою ефективного навчання є якісний зворотний зв'язок. Як показують дослідження, своєчасна і чітка корекція помилок – як усна, так і автоматизована (через цифрові платформи) — допомагає учням підвищити рівень усвідомлення власного прогресу та коригувати стратегії навчання. Не можна також ігнорувати емоційний стан учня. Стрес, тривожність і страх зробити помилку можуть суттєво гальмувати процес вивчення мови. Тому сучасна педагогіка дедалі більше орієнтується на створення комфортного, безпечного й підтримувального навчального середовища з використанням інтерактивних методів та індивідуального підходу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Необхідність врахування мотиваційного аспекту в процесі ефективного засвоєння другої мови підтверджується багатьма зарубіжними дослідниками. Зокрема, Z. Dörnyei (З. Дьорньєї), R. Ellis (Р. Елліс), R. C. Gardner (Р. С. Ґарднер) та інші науковці акцентують увагу на тому, що мотивація є одним із ключових

факторів, які впливають на успішне навчання мови. Вони підкреслюють важливість зовнішніх і внутрішніх чинників мотивації для створення умов, які сприяють досягненню високих результатів у вивченні L2 (другої мови).

Ці дослідження зазначають, що мотивація не лише стимулює учнів до активної участі в навчальному процесі, але й значно полегшує подолання труднощів, які виникають у процесі мовного навчання. S. D. Krashen (С. Д. Крешен), M. H. Long (М. Г. Лонґ), L. S. Vygotsky (Л. С. Виготський) та інші автори також вказують на значення мотиваційних стратегій, таких як інтерес до мови та культури, прагнення до комунікації і соціальної інтеграції, що формують основу для розвитку мовленнєвих навичок. Вони вважають, що навчання повинно бути адаптованим до індивідуальних мотиваційних потреб учнів для забезпечення оптимальних результатів.

Метою цієї статті є дослідження ключових факторів ефективного вивчення другої мови та мотивації як рушійної сили навчального процесу

Виклад основного матеріалу. У засвоєнні другої мови (SLA (Second Language Acquisition)) важливим аспектом є матеріали, зокрема автентичні, які зосереджуються на значенні, оскільки вони допомагають створювати реальний контекст для практики мови. Як зазначає дослідник Р. Елліс [6], «Опанування мови, незалежно від того, відбувається воно в природному чи освітньому контексті, є повільним і трудомістким процесом. Якщо учні не залучаються до опанування цільової мови, вони не зможуть вивчити її» (с. 45). Ці слова підкреслюють важливість залученості здобувачів загальної середньої освіти до процесу вивчення мови: чим більше учень залучений, тим швидше й ефективніше відбувається навчання.

У цьому контексті Стівен Крешен, відомий теоретик SLA, розробив модель моніторингу, що підкреслює значення залученості в навчальний процес. Науковець С. Д. Крешен [9] стверджує, що для вивчення другої мови важливою є зрозуміла вхідна інформація, яка активує автоматичні процеси, що сприяють засвоєнню мови. Згідно з гіпотезою вхідного матеріалу (input hypothesis), успішне опанування мови відбувається тоді, коли учень отримує матеріал, який дещо перевищує його поточний рівень компетентності. Це означає, що якщо рівень учня – «і», він засвоює матеріал, що знаходиться на рівні «і+1», тобто він отримує інформацію, яка трохи складніша за те, що він вже знає, але все ще зрозуміла.

Дослідник С. Д. Крешен пояснює, що таке «і+1» може бути досягнуто через аудіювання та читання. Він стверджує, що, хоча говоріння і письмо є важливими аспектами навчання, вони розвиваються після того, як учень освоїть мовні навички через розуміння вхідної інформації. Виходячи з цього, С. Д. Крешен наголошує, що говоріння не «опановується», а «з'являється» як результат засвоєння матеріалу. Також він пропонує

концепцію приблизно адаптованого вхідного матеріалу, який має важливу роль у навчальному процесі. Коли вхідний матеріал орієнтований приблизно на рівень учня, він сприяє природному розширенню мовних можливостей.

Наприклад, умовно адаптоване мовлення, яке використовують учителі чи носії мови, ефективне для учнів з різними рівнями володіння мовою. Дослідники С. Д. Крешен і Т. Д. Террелл [11] підкреслюють переваги такого підходу, зокрема те, що він забезпечує постійну обробку та перевірку інформації, що допомагає всім учням отримати «i+1», незалежно від їхнього рівня. Це відрізняється від структурованих вправ з чітко визначеними параметрами, де важко передбачити, чи досягне учень бажаного результату.

Проте, незважаючи на теоретичну привабливість моделі С. Д. Крешена, деякі дослідники, зокрема Р. Елліс [3], зауважують, що ця теорія потребує додаткових доказів. Він підкреслює, що С. Д. Крешен не надає достатньо досліджень, які б підтверджували ефективність гіпотези вхідного матеріалу.

Крім того, деякі теоретики, зокрема Ларсен-Фріман і Елліс, вважають, що SLA може відбуватися без необхідності двостороннього зв'язку чи взаємодійних модифікацій. Це ставить під сумнів ідею, що вхідні дані є обов’язковими для успішного засвоєння мови.

З іншого боку, комплексний вхід може мати місце лише тоді, коли учні використовують мову в реальних ситуаціях, спілкуючись або взаємодіючи з мовним середовищем. Такий підхід підкреслює важливість контексту та активної комунікації для досягнення глибшого розуміння мови.

Загалом, хоча теорія С. Д. Крешена надає цінні ідеї щодо навчання мови через вхідні дані, вона викликає дискусії серед дослідників. Водночас важливість автентичних матеріалів і залученості учнів до освітнього процесу безперечна, оскільки ці фактори створюють умови для ефективного та мотивованого вивчення другої мови.

У контексті вивчення другої мови (SLA) важливо врахувати, що теорія С. Д. Крешена щодо «вхідних даних» (input hypothesis) не є єдиним підходом до ефективного навчання. Науковець М. Свейн (1983) вказав на обмеження цієї теорії, підкреслюючи, що важливими є не тільки вхідні дані, а й зрозумілі результати (output), що є необхідними для розвитку мовних навичок. Хоча вхідні дані є критичними, SLA залежить від багатьох факторів, а не тільки від цього елемента.

Дослідник С. Д. Крешен [9] сам визнавав, що лише зрозумілий вхід недостатній для SLA, і що вхідні дані повинні стати «входом», тобто бути засвоєними учнями. Проте залишається питання, як учні вибирають вхідні дані і як саме вони засвоюють інформацію, що входить у їхню мовну

систему, наприклад, через «пристрій вивчення мови» (LAD). Крім того, складно однозначно з'ясувати, на якому рівні «і» знаходиться учень, і як охопити різні рівні учнів у класі. Терміни «розуміння» і «помічання прогалини» є не зовсім чітко визначеними, і важко визначити, як можна оцінити поточний рівень учня (і) та чи справді концепція «і+1» застосовується до всіх аспектів мови, від лексики до фонології і синтаксису.

Крім того, С. Д. Крешен [12] стверджував, що для ефективного навчання вхідні дані повинні бути не лише зрозумілими, але й переконливими – настільки цікавими, що учні забувають, що вони працюють з іншою мовою. У такому випадку учні можуть потрапити в стан «потоку», як це описав, коли навчання стає природним і захоплюючим. Важливо, щоб вхідні дані стимулювали учнів до активної участі в процесі, наприклад, через вибір власних матеріалів для читання.

Попри суперечності навколо теорії «і+1», роль автентичних матеріалів у навчанні другої мови майже не підлягає сумніву. Дослідник А. С. Омаджо (A. C. Omaggio) [15] пропонує методологію, орієнтовану на знання, яка наголошує на використанні автентичної мови в навчальних матеріалах, коли це можливо. Це дозволяє учням набути навичок, які можна застосувати в реальних ситуаціях. Науковець Р. Елліс (R. Ellis) [6] вважає, що учні повинні розвивати не лише «репертуар формульних виразів», а й граматичну компетенцію, засновану на правилах, що допомагає досягти складності та точності мовлення. Додатково, Р. Елліс пропонує, щоб учні зосереджувалися на значенні під час навчання, включаючи не лише семантичне значення, але й прагматичне, що виникає в процесі комунікації.

Вчений М. Г. Лонґ [13] розрізняє два підходи до навчання в граматиці: «зосередження на формі» та «зосередження на формах». Зосередження на формі полягає в тому, щоб привернути увагу учнів до лінгвістичних елементів, які виникають випадково під час комунікації. Це відрізняється від традиційного підходу, коли граматика викладається окремо на спеціальних уроках.

Деякі теоретики, зокрема Р. Шмідт, підкреслюють, що навчання неможливе без свідомої уваги до форми. Це відповідає підходу «зосередження на формі», де учні повинні помічати і звертати увагу на конкретні лінгвістичні форми, що зустрічаються у вхідних даних, а не лише на граматичні правила. Дослідження показують, що ефективність навчання зростає, коли учні помічають мовні особливості через модифікацію чи уточнення в процесі комунікації [16].

Таким чином, різні теорії навчання мови наголошують на важливості взаємодії між значенням і формою, використанні автентичних матеріалів, а також свідомій увазі до мовних особливостей. Справжня ефективність

навчання залежить від комплексного підходу, який поєднує ці елементи та враховує індивідуальні особливості учнів.

У контексті дослідження другого мовного навчання (SLA), взаємодія є важливим аспектом, що сприяє розвитку мови. Дослідник Р. Елліс [4] підкреслює важливість взаємодії для успішного вивчення L2 через різні теоретичні підходи, включаючи гіпотезу взаємодії, соціокультурну теорію та теорію глибини обробки. Незалежно від теоретичної точки зору – когнітивної чи соціокультурної – дослідники погоджуються, що взаємодія може значно сприяти процесу вивчення другої мови.

Науковець М. Г. Лонґ [14] об'єднав підходи М. Свейна і С. Д. Крешена, щоб розробити гіпотезу взаємодії, яка передбачає, що засвоєння мови відбувається через узгодження значення під час взаємодії з іншими мовцями. Це підкреслює важливість як вхідних, так і вихідних даних (input і output) в процесі навчання мови. Важливим аспектом є переговори про значення, які можуть відбуватися у вигляді повторів, перевірки підтвердження, перевірки розуміння чи запитів на роз'яснення. Коли учні стикаються з проблемами спілкування, їм необхідно домовитися про значення, що сприяє розвитку їх мовних навичок і є важливим фактором для успішного освоєння L2.

Переговори про значення допомагають учням досягти вільного володіння мовою, оскільки вони дозволяють зосередитися на розв'язанні комунікаційних проблем, а не лише на вільному обміні інформацією. Як зазначає дослідник Р. Елліс [2], комунікативні зусилля, які учні докладають під час переговорів, створюють можливості для розвитку мовної компетенції. Відповідно, навчальне середовище, яке забезпечує можливість взаємодії і обговорення значень, є вирішальним для успішного навчання.

У цьому контексті важливою є автентичність завдань, оскільки вони забезпечують осмислену і реалістичну комунікацію, яка дозволяє учням застосовувати мову в реальних ситуаціях. Завдання повинні бути спеціально розроблені для підтримки розвитку мови, а не обмежуватися спонтанними розмовами, які спрямовані на досягнення комунікативних цілей.

Як зазначають науковці С. М. Ґасс і Л. Селінкер [8], «помічання» є серцем гіпотези взаємодії, оскільки під час спілкування учні часто стикаються з труднощами, такими як лексичні, граматичні або фонологічні помилки. Для того щоб розв'язати ці проблеми, учням необхідно обговорити значення, що дозволяє їм отримувати негативний доказ. Негативний доказ – це інформація, яка вказує на помилки в мовленні, що дозволяє учням усвідомити їхні недоліки і підвищити якість їхнього мовлення.

Негативний доказ і переговори про значення сприяють «зосередженості на формі», яка дозволяє учням звертати увагу на граматичні елементи, що виникають під час взаємодії. Це є важливою частиною процесу навчання, оскільки допомагає учням досягти високого рівня усвідомлення правильних мовних форм і покращує їхнє розуміння мовних структур. Важливим є також коригуючий зворотний зв'язок, який сприяє поліпшенню мовних форм і підвищенню усвідомлення помилок, що в кінцевому підсумку полегшує процес навчання і досягнення правильного результату.

Таким чином, взаємодія, зосередженість на значенні та формах, а також коригуючий зворотний зв'язок є ключовими елементами в процесі вивчення другої мови, і вони сприяють розвитку мовних навичок учнів, забезпечуючи ефективне засвоєння L2.

Важливість взаємодії в процесі вивчення другої мови (L2) є одним із центральних аспектів теорії другого мовного навчання (SLA). Дослідження, такі як М. Свейна та С. Лапкіна [18], підтверджують, що обговорення значення під час процесу взаємодії відіграє важливу роль у досягненні мовного потенціалу учнів. Інші дослідження показують, що інтерактивні умови здатні сприяти кращому розумінню в порівнянні з умовами, де взаємодія відсутня. Крім того, деякі дослідження відзначають позитивний ефект переговорів для досягнення якісного мовного виробництва.

З соціокультурної точки зору, взаємодія є не лише інструментом для навчання, а й процесом, через який учні створюють нові значення спільно. Соціокультурна теорія розуму розглядає мову як психологічний інструмент, який сприяє розвитку мислення, соціальної взаємодії та пізнавальної діяльності. Вчений Л. С. Виготський (L. S. Vygotsky) [19] наголошував на важливості мови як засобу для інтерпретації і регулювання світу навколо нас та взаємодії з іншими людьми. Він припустив, що навчання є соціальним процесом, який поступово стає індивідуальним і внутрішнім, зокрема завдяки використанню мови. У мовному класі взаємодія та співпраця між учнями дозволяють їм отримати нові знання та навички, а через обговорення та корекцію помилок учні досягають кращого розуміння і мовної компетенції.

Мова не є лише засобом комунікації, але й об'єктом навчання, і цей зв’язок між мовою та навчанням є критичним для процесу засвоєння мови. Вчений Л. С. Виготський [19] стверджує, що будь-яке навчання передбачає використання мови як основного інструменту, який «опосередковує» процес пізнання та навчання. Тому взаємодія, яка забезпечує можливість комунікації, є центральним елементом у навчальному процесі. Як зазначає науковець Р. Елліс [5], «навчання виникає не через взаємодію, а у взаємодії», що підкреслює важливість взаємодії у мовному навчанні.

Крім того, мотивація також відіграє важливу роль у процесі вивчення мови. Дослідник С. Д. Крешен [10] вводить поняття афективного фільтра, що описує «ментальний блок», який заважає учням ефективно використовувати зрозумілі вхідні дані для засвоєння мови. Це явище вказує на те, що емоційний стан учня може впливати на його здатність засвоювати нову мову, підкреслюючи важливість підтримки позитивної мотивації та комфортної атмосфери в класі для максимального ефекту від навчання. Таким чином, взаємодія, мова як інструмент пізнання, а також мотивація є ключовими чинниками, які сприяють успішному засвоєнню другої мови.

Мотивація є одним із ключових факторів, що визначають успіх у вивченні другої мови (L2). Як зазначають дослідження, учні, які мають високу мотивацію, більш активно залучені у процес навчання і досягають кращих результатів. Важливою складовою мотивації є її зв'язок з автономією та саморегуляцією: учні, які здатні контролювати своє навчання, демонструють більшу активність і ефективність у процесі освоєння мови.

Ці ідеї узгоджуються з моделлю гіпотези афективного фільтра, запропонованою науковцем С. Д. Крешеном [10]. Відповідно до цієї теорії, афективні фактори, такі як мотивація, впевненість у собі та рівень тривоги, впливають на здатність учнів засвоювати нову мову. С. Д. Крешен стверджує, що «фільтр» для учнів із високою мотивацією, впевненістю та низьким рівнем стресу «знижений», що дозволяє легше засвоювати зрозумілий матеріал. Натомість для учнів із низькою мотивацією або високим рівнем тривоги «фільтр» підвищується, що ускладнює процес засвоєння мови.

Важливою педагогічною метою є створення середовища, яке сприяє зниженню афективного фільтра і наданню учням можливості отримувати зрозуміле введення. Це може бути досягнуто через методи, такі як природний підхід, що акцентує на наданні оптимальних умов для засвоєння мови при мінімальному стресі для учнів.

Мотивація визначається як психологічна конструкція, яка стосується бажання та стимулів, що спонукають людину займатися певною діяльністю. Вона є важливим фактором, що сприяє виконанню завдань, зокрема у процесі вивчення мови. Мотивація є основним рушійним фактором для початку навчання L2, а також для підтримки цього процесу на довготривалій основі. Мотивація має різні аспекти: зовнішню, яка зумовлена системами винагород та покарань, та внутрішню, яка є афективною та емоційною, залежно від власних інтересів і бажань учня.

В літературі про SLA також можна знайти різні теоретичні моделі мотивації, такі як когнітивні моделі чи соціально-освітні моделі Р. С. Ґарднера [7], а також модель мотиваційного Я, запропоновану

З. Дьорньєї [1]. Ці моделі враховують різні аспекти мотивації та її роль у процесі навчання мови.

Загалом, мотивація є ключовим чинником, який безпосередньо впливає на ефективність навчання мови. Вона дозволяє учням долати перешкоди, долучатися до навчального процесу і досягати успіху у вивченні мови.

Зовнішня та внутрішня мотивація є двома основними типами мотивації, які впливають на процес вивчення мови. Зовнішня мотивація пов'язана з виконанням завдань для отримання винагороди або уникнення покарання, тоді як внутрішня мотивація виникає через внутрішнє задоволення від самого процесу навчання та досягнення особистих цілей. Обидва типи мотивації важливі для ефективного вивчення мови, і їх відсутність може призвести до труднощів у навчанні.

З соціально-освітньої точки зору мотивація може бути інтегративною або інструментальною. Інтегративна мотивація виникає, коли учень прагне інтегруватися в іншу культурну чи мовну групу, що часто пов'язано з успіхом у вивченні мови Р. С. Ґарднера [7]. Цей тип мотивації дозволяє учням ідентифікувати себе з новою мовною спільнотою та її культурою. Інструментальна мотивація, з іншого боку, орієнтована на практичні переваги від вивчення мови, наприклад, складання іспитів, отримання професійних можливостей чи кар'єрне зростання.

Науковець З. Дьорньєї [1] розробив мотиваційну модель, що враховує ключові компоненти, пов'язані із самосприйняттям учня у процесі вивчення другої мови. Ця модель складається з трьох основних елементів: ідеальне Я L2 – уявлення про себе в майбутньому як носія мови, що володіє високим рівнем мовної компетентності; потрібне Я L2 – образ, який відповідає очікуванням і вимогам з боку зовнішніх факторів, таких як роботодавці, соціальне оточення чи академічні стандарти; та досвід навчання L2 – ситуативні мотиви, що залежать від конкретного контексту навчання, зокрема від викладача, атмосфери в групі, доступних ресурсів тощо. У сукупності ці елементи формують цілісну мотиваційну систему, яка значною мірою впливає на успішність мовного засвоєння.

Висновки. Отже, протягом останніх десятиліть дослідники активно вивчають ефективні підходи до вивчення другої мови (L2), що сприяло розвитку нових методів навчання, формуванню стратегій, здатних покращити мовну компетентність. Важливою складовою процесу є мотивація, яка може бути як зовнішньою (професійні цілі, подорожі), так і внутрішньою (інтерес до мови або культури). Рівень мотивації визначає регулярність занять, стійкість до труднощів і здатність долати стрес. Теоретичне підґрунтя мовного навчання також має велике значення:

наприклад, гіпотеза вхідного мовного впливу С. Д. Крешена, яка підкреслює важливість подачі матеріалу, що дещо перевищує поточний рівень учня, а соціокультурна теорія Л. Виготського наголошує на необхідності активної взаємодії з мовним середовищем, зокрема – з носіями мови.

Ще одним критичним елементом є своєчасний і чіткий зворотний зв'язок, який дозволяє учням оперативно виправляти помилки та вдосконалювати навички. Водночас важливим залишається психологічний комфорт: сприятливе емоційне середовище, застосування ігрових елементів та інтерактивних завдань сприяють зниженню рівня тривожності та підтримують мотивацію до навчання. Отже, ефективне засвоєння мови є результатом комплексної взаємодії індивідуальних, педагогічних та технологічних чинників.

Перспективи подальшого вивчення. У подальших розвідках передбачається дослідження ролі інноваційних освітніх технологій і мотиваційного аспекту в успішному засвоєнні другої мови на різних етапах навчання.

Література:

1. Dörnyei Z. The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition. 2005. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 282 p.
2. Ellis R. Instructed Second Language Acquisition. 1990. Oxford: Blackwell. 230 p.
3. Ellis R. Comprehension and the acquisition of grammatical knowledge in a second language. R. J. Courchāene (ed.). Comprehension-based Second Language Teaching. 1992. Ottawa, ON: University of Ottawa Press. 487 p.
4. Ellis R. Theoretical perspectives on interaction and language learning. R. Ellis (ed.). Learning a Second Language Through Interaction (pp. 3–31). 1999. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 285 p.
5. Ellis R. Task-based research and language pedagogy. *Language Teaching Research*. 2000. 49(3). P. 193–220.
6. Ellis R. Instructed Second Language Acquisition: A Literature Review. 2005. Wellington: Ministry of Education, NZ. 64 p.
7. Gardner R. C. Integrative Motivation and Second Language Acquisition. 2005. London, ON: Canadian Association of Applied Linguistics/Canadian Linguistics Association Plenary Talk. 22 p.
8. Gass S. M. & Selinker L. Second Language Acquisition: An Introductory Course (2nd edition). 2001. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 504 p.
9. Krashen S. D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. 1982. Oxford: Pergamon. 111 p.
10. Krashen S. D. The Input Hypothesis: Issues and Implications. 1985. New York: Longman. 128 p.
11. Krashen S. D. & Terrell T. D. The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom. 1983. Oxford: Oxford Pergamon. 197 p.
12. Krashen S. The Compelling (not just interesting) Input Hypothesis. The English Connection. *A Publication of KOTESOL*. 2011. 15(3). Retrieved from http://www.koreatesol.org/sites/default/files/pdf_publications/TECv15n3-11Autumn.pdf

13. Long M. H. Focus on form: a design feature in language teaching methodology. K. de Bot, R. Ginsberg and C. Kramsch (eds). Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective. 1991. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. P. 39–52.
14. Long M. H. The role of the linguistic environment in second language acquisition. W. Ritchie and T. Bahtia (eds). Handbook of Second Language Acquisition. 1996. San Diego, CA: Academic Press. P. 413–468.
15. Omaggio A. C. Teaching Language in Context: Proficiency-Oriented Instruction. 1986. Boston, MA: Heinle and Heinle. 479 p.
16. Schmidt R. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*. 1990. 11(2). P. 129–158.
17. Swain M. Understanding Input through Output. *Paper presented Tenth University of Michigan Conference on Applied Linguistics*. 1983. 63 p.
18. Swain M. & Lapkin, S. Problems in output and the cognitive processes they generate: a step towards second language learning. *Applied Linguistics*. 1995. 16. P. 371–391.
19. Vygotsky L. S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. 1978. Cambridge, MA: Harvard University Press. 174 p.

References:

1. Dörnyei, Z. (2005) The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
2. Ellis, R. (1990) Instructed Second Language Acquisition. Oxford: Blackwell.
3. Ellis, R. (1992) Comprehension and the acquisition of grammatical knowledge in a second language, in R. J. Courchāene (ed.), Comprehension-based Second Language Teaching. Ottawa, ON: University of Ottawa Press.
4. Ellis, R. (1999) Theoretical perspectives on interaction and language learning, in R. Ellis (ed.), Learning a Second Language Through Interaction (pp. 3–31). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
5. Ellis, R. (2000) Task-based research and language pedagogy. Language Teaching Research, 49(3), 193–220.
6. Ellis, R. (2005) Instructed Second Language Acquisition: A Literature Review. Wellington: Ministry of Education, NZ.
7. Gardner, R. C. (2005) Integrative Motivation and Second Language Acquisition. London, ON: Canadian Association of Applied Linguistics/Canadian Linguistics Association Plenary Talk.
8. Gass, S. M. & Selinker, L. (2001) Second Language Acquisition: An Introductory Course (2nd edition). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
9. Krashen, S. D. (1982) Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon.
10. Krashen, S. D. (1985) The Input Hypothesis: Issues and Implications. New York: Longman.
11. Krashen, S. D. & Terrell, T. D. (1983) The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom. Oxford Pergamon.
12. Krashen, S. (2011) The Compelling (not just interesting) Input Hypothesis. The English Connection. A Publication of KOTESOL. 15(3). Retrieved from http://www.koreatesol.org/sites/default/files/pdf_publications/TECv15n3-11Autumn.pdf
13. Long, M. H. (1991) Focus on form: a design feature in language teaching methodology, in K. de Bot, R. Ginsberg and C. Kramsch (eds), Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective (pp. 39–52). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

14. Long, M. H. (1996) The role of the linguistic environment in second language acquisition, in W. Ritchie and T. Bahtia (eds), Handbook of Second Language Acquisition (pp. 413–468). San Diego, CA: Academic Press.

15. Omaggio, A. C. (1986) Teaching Language in Context: Proficiency-Oriented Instruction. Boston, MA: Heinle and Heinle.

16. Schmidt, R. (1990) The role of consciousness in second language learning. Applied Linguistics, 11(2), 129–158.

17. Swain, M. (1983) Understanding Input through Output. Paper presented Tenth University of Michigan Conference on Applied Linguistics.

18. Swain, M. & Lapkin, S. (1995) Problems in output and the cognitive processes they generate: a step towards second language learning. Applied Linguistics, 16, 371–391.

19. Vygotsky, L. S. (1978) Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

УДК 378.147.

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1056-1067

Бондарчук Вікторія Василівна викладач, кафедра практичної психології та педагогіки, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, м. Львів, тел.: (097) 224-45-88, https://orcid.org/0000-0001-9029-6113

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ І ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ У СТУДІЇ АКТОРСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Анотація. Сучасний світ стикається з безпрецедентними викликами, серед яких військові конфлікти, природні катастрофи, техногенні аварії та інші непередбачувані обставини. В умовах війни та кризових ситуацій фахівці цивільного захисту відіграють ключову роль у ліквідації наслідків надзвичайних подій, порятунку життів й підтримці громадського порядку. Особливої ваги набувають не лише професійні, а й соціальні та емоційні компетентності: стресостійкість, уміння працювати в команді, здатність до емпатії, комунікативна гнучкість та психологічна витривалість. Усе це визначає не лише професійну успішність рятувальника, але й його здатність зберігати власне психічне здоров'я в умовах надзвичайного навантаження. Саме тому професійна підготовка таких фахівців має виходити за межі традиційних методів навчання.

Метою статті є визначення форм, методів і засобів формування соціально і професійно важливих якостей майбутніх фахівців цивільного захисту у Студії акторської майстерності.

Діяльність Студії акторської майстерності у ЗВО – це педагогічний освітній художньо-творчий процес, у якому чітко визначено мету, зміст, об'єкти й суб'єкти художньо-творчого впливу, а також засоби організації й педагогічного керівництва. У Студії акторської майстерності використовуються різноманітні форми (групові та індивідуальні заняття, творчі лабораторії, театральні вистави, майстер-класи, зустрічі з діячами театру, перегляд вистав та ін.).

Формування соціальних і професійно важливих якостей майбутніх фахівців цивільного захисту у Студії акторської майстерності значною мірою залежить від зацікавленості й активності учасників. У зв'язку з цим значну увагу слід приділяти активним методам навчання – діловим та

імітаційним іграм, методам проблемного навчання, навчальним проєктам, дискусіям та ін.

Зазначається, що у системі професійної підготовки фахівців цивільного захисту важливо розглядати театральне мистецтво не лише як культурний компонент, а як активний чинник формування з соціальних і професійно важливих якостей.

Ключові слова: соціально і професійно важливі якості, Студія акторської майстерності, майбутні фахівці цивільного захисту, форми, методи, засоби, методика, тренінг.

Bodnarchuk Victoriia Vasylivna lecturer at Department of Practical Psychology and Pedagogy, Lviv State University of Life Safety, Lviv, tel.: (097) 224-45-88, https://orcid.org/0000-0001-9029-6113

METHODOLOGICAL ASPECTS OF FORMING SOCIAL AND PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF FUTURE CIVIL DEFENSE SPECIALISTS IN STUDIO OF ACTING SKILLS

Abstract. The modern world is facing unprecedented challenges, including military conflicts, natural disasters, man-made accidents, and other unforeseen circumstances. In conditions of war and crises, civil defense specialists play a key role in eliminating the consequences of emergency events, saving lives, and maintaining public order. Both professional and social and emotional competencies are of particular importance: stress resistance, the ability to work in a team, the ability to empathize, communicative flexibility, and psychological endurance. All this determines not only the professional success of the rescuer, but also their ability to maintain their mental health in conditions of extreme stress. That is why the professional training of such specialists should go beyond traditional teaching methods.

The article aims to determine the forms, methods, and means of forming social and professionally important qualities of future civil defense specialists in Studio of acting skills.

The activities of the Studio of acting skills at the higher schools are a pedagogical educational, artistic and creative process, in which the goal, content, objects, and subjects of artistic and creative influence are clearly defined, as well as means of organization and pedagogical guidance. The Studio of acting skills uses various forms (group and individual classes, creative laboratories, theater performances, master classes, meetings with theater figures, viewing performances, etc.).

The formation of future civil defense specialists' social and professionally important qualities in the Studio of acting skills largely depends on the

participants' interest and activity. In this regard, significant attention should be paid to active teaching methods, such as business and simulation games, problem-based learning methods, educational projects, discussions, etc.

It is noted that in the system of civil defense specialists' professional training, theatrical art should be considered as a cultural component and an active factor of social and professionally important qualities formation.

Keywords: social and professionally important qualities, Studio of acting skills, future civil defense specialists, forms, methods, means, methodology, training.

Постановка проблеми. Сучасний світ стикається з безпрецедентними викликами, серед яких військові конфлікти, природні катастрофи, техногенні аварії та інші непередбачувані обставини. В умовах війни та кризових ситуацій фахівці цивільного захисту відіграють ключову роль у ліквідації наслідків надзвичайних подій, порятунку життів й підтримці громадського порядку. Це вимагає від них не лише високого рівня професійної підготовки, а й розвитку таких соціальних і професійно важливих якостей, як стресостійкість, оперативне мислення, комунікативні навички, емпатія тощо. Саме тому професійна підготовка таких фахівців має виходити за межі традиційних методів навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікації. Соціальні і професійно важливі якості фахівців цивільного захисту проаналізовані досить ґрунтовно, зокрема, у плані професійної придатності фахівців цивільного захисту (В. Асоцький, Л. Гонтаренко, О. Євсюков, М. Корольчук, М. Макаренко, А. Снісаренко та ін.), формування особистості та її професійного розвитку у ЗВО із специфічними умовами навчання (Н. Кибальна, М. Коваль, М. Козяр, М. Омельченко, М. Пелипенко, О. Повстин, В. Покалюк та ін.). Значна увага приділяється фізіологічній (адаптаційні можливості організму), психофізіологічній (вплив фізіологічних і психічних чинників на ефективність виконання професійних обов'язків), медичній (взаємозв'язок професійної діяльності з фізичним і психічним здоров'ям людини) складовим структури особистості фахівців цивільного захисту. Проте питання формування соціальних і професійно важливих якостей майбутніх фахівців цивільного захисту у процесі позааудиторної роботи засобами неформальної освіти, зокрема у Студії акторської майстерності, залишаються поза увагою дослідників.

Метою статті є визначення форм, методів і засобів формування соціально і професійно важливих якостей майбутніх фахівців цивільного захисту у Студії акторської майстерності (САМ).

Виклад основного матеріалу. Освітній процес у ЗВО має на меті не лише підготовку висококваліфікованих фахівців шляхом навчання, але й

виховання і всебічний розвиток особистості здобувачів освіти. У зв'язку з цим посилена увага дослідників різних галузей науки, зокрема психолого-педагогічної (І. Бех, А. Демченко, Н. Іванова, А. Капля, Г. Костюк, О. Ставицький та ін.), фокусується саме на виховній функції навчання що зумовлено зростанням суспільних вимог до особистості випускників ЗВО, зокрема наявності у них необхідних соціальних і професійно важливих якостей відповідно до вимог майбутньої професійної діяльності.

На думку теоретика мистецтва Г. Ріда (H. Read, 1893-1968), лише виховання засобами мистецтва спроможне розв'язати соціальні проблеми у суспільстві та сприяти всебічному гармонійному розвитку як особистості, так і суспільства в цілому. Стрімкі соціально-економічні, техніко-технологічні зміни, що відбуваються нині, вимагають від людини постійного розв'язання нових надзвичайно складних завдань, що потребує креативності, володіння творчими вміннями, стратегіями і тактиками як інструментарієм у всіх видах діяльності, зокрема й професійній. Але, на жаль, заклади вищої освіти часто надають пріоритетності саме професійній підготовці, залишаючи творчий розвиток особистості поза увагою методики навчання.

У дослідженнях В. Абрамяна, Н. Барвіної, І. Зязюна, Т. Кремешної, А. Лаврентьєва, М. Міщенко, О. Рудницької, Н. Стадніченко наголошується, що виховання засобами театрального мистецтва сприяє всебічному розвитку здобувачів освіти, виховує у молоді ввічливість, ерудованість, навчає шанувати національні традиції та культурні цінності, збагачує особистість як у соціальному, так і у професійному напрямах. Театральні гуртки і студії, які діють у ЗВО, мають необмежений виховний потенціал, сприяють розвитку креативності майбутніх фахівців, що реалізується через участь у постановках різноманітних вистав, проведенні загально університетських й інститутських виховних заходів тощо [1].

Слід зазначити, що розвиток особистості засобами театру, як частина загальнокультурного становлення особистості, передбачає використання досягнень як професійного театру, так і аматорських колективів, а також соціокультурного багажу, накопиченого в історичному і сучасному передтеатрі, побутових і святкових обрядових дійствах, видовищах та іграх. Погоджуємося із дослідниками, що студентські театральні колективи, зокрема Студія акторської майстерності – це самостійні, системні об'єкти, а їх діяльність у ЗВО – це педагогічний освітній художньо-творчий процес, у якому чітко визначено мету, зміст, об'єкти й суб'єкти художньо-творчого впливу, а також засоби організації й педагогічного керівництва [3, с. 186].

САМ виконує дві найбільш характерні функції: *соціально-виховну* (організація змістовної освітньо-дозвіллєвої діяльності, зміцнення та

розвиток колективу) та *художньо-творчу* (залучення здобувачів освіти до театрального мистецтва, сценічної творчості та активної творчої діяльності, естетичний розвиток тощо). Це передбачає *теоретичний* (ознайомлення з основами акторської майстерності; аналіз значення мови тіла, інтонації та емоцій у спілкуванні; психологічну підготовку з метою формування довіри серед учасників, розвитку впевненості у собі) і *практичний* (вправи на вдосконалення акторської пластики, вправи на концентрацію, артикуляційні вправи, акторські етюди, імпровізація, сценічний рух тощо) аспекти. Заняття у Студії охоплюють роботу над текстом (аналіз художніх творів, монологів, діалогів) та підготовку сценічного виступу (репетиції, постановка) із поступовим ускладненням завдань: від базових технік (початковий рівень) до роботи над цілими сценами (поглиблений рівень).

Організаційно-методичний компонент передбачає здійснення педагогічного впливу на учасників Студії з метою набуття ними нового соціального досвіду творчого й професійного самовираження та вироблення навичок використання набутих знань і вмінь для вирішення як навчальних, так і професійних завдань. Його зміст становлять форми, методи і засоби формування соціальних і професійно важливих якостей майбутніх фахівців цивільного захисту в Студії акторської майстерності.

Як відомо, форми навчання через формулювання цілей, урахування дидактичних принципів, добору змісту, методів і засобів відображають характер спільної діяльності суб'єктів освітнього процесу, їхню функціональну узгодженість, ступінь активності учасників САМ та керівника Студії [5, с. 233-234]. У Студії акторської майстерності використовуються різноманітні форми (групові та індивідуальні заняття, творчі лабораторії, театральні вистави, майстер-класи, зустрічі з діячами театру, перегляд вистав та ін.)

Так, групові заняття спрямовані на розвиток командної взаємодії, комунікативних та ораторських навичок, лідерських якостей, уміння швидко реагувати на зміни обставин і приймати оптимальні рішення, формування навичок аналізу інформації тощо. Індивідуальні заняття мають на меті розвиток професійної самостійності, зокрема відповідальності за власні рішення та дії. Засвоєння базових елементів акторської майстерності, таких як постановка голосу, дикція або міміка відбувається, як правило, на індивідуальних заняттях.

Постановка аматорських театральних вистав сприяє розвитку соціальних навичок, творчого мислення та самовираження молодих людей через участь у виставі, співпрацю з іншими учасниками, хореографічними постановками та роботу над сценарієм. За час існування САМ у Львівському державному університеті безпеки життєдіяльності (з 2016 р.)

було зіграно понад 70 вистав, присвячених значущим для України подіям історії та культури, серед яких: «Берестечко» та «Маруся Чурай» Л. Костенко, «Пропала грамота» та «Ніч перед Різдвом» М. Гоголя, «Катерина» Т. Шевченка, «Кайдашева сім'я» І. Нечуя-Левицького, «Наталка Полтавка» І. Котляревського, «Чорнобильська молитва» за мотивами книги С. Алексієвич, «Ми не боїмося смерті заради свободи» до Дня Героїв Небесної сотні та ін. Окрім того, у САМ ми намагаємося відстежувати появу нових театральних форм, сучасних танцювальних трендів, проводимо експерименти з пластикою і звуком, що можна побачити на наших сторінках в Інстаграмі (<https://www.instagram.com/sam_ldubgd?igsh=NjN4aHVsbTNvaTQ1>) та на каналі YouTube (<https://youtube.com/@sam_ldubgd?si=TvpgsH1i2lgwnXoH>).

Перегляд вистав та їх подальше обговорення допомагає підвищити власний рівень майстерності та стає джерелом для натхнення. Зустрічі з театральними діячами через історії їхніх успіхів сприяють мотивації та натхненню, а майстер-класи уможливлюють засвоєння практичних навичок, відпрацювання конкретних алгоритмів дій через навчання у фахівців-практиків.

Форми навчання перебувають у діалектичному взаємозв'язку з дидактичними методами, які наповнюють їх внутрішнім змістом. У науково-педагогічній літературі існують різні класифікації методів навчання, які відображають комплексний підхід до характеристик їх сутності. Дослідники виокремлюють методи організації та виконання навчально-пізнавальної діяльності (словесні, наочні, практичні), методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності (дидактичні ігри, навчальні дискусії та дебати, емоційний вплив педагогів, заохочення до навчальної діяльності, покарання); методи контролю і самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності (опитування, письмові роботи, тестування, контрольні лабораторні та практичні роботи, машинний контроль, самоконтроль) [5, с. 236-237].

Формування соціальних і професійно важливих якостей майбутніх фахівців цивільного захисту у Студії акторської майстерності значною мірою залежить від зацікавленості й активності учасників. У зв'язку з цим значну увагу слід приділяти активним методам навчання – діловим та імітаційним іграм, методам проблемного навчання, навчальним проєктам, дискусіям та ін. – що стимулюють активність учасників, дозволяють швидше опанувати необхідні знання і вміння, сформувати потрібні навички та якості, зокрема соціальні та професійно важливі.

Підтипом активних методів є інтерактивні методи, які найкраще сприяють формуванню соціальних і професійно важливих якостей майбутніх

фахівців цивільного захисту. Дослідники (І. Дичківська, Ю. Колісник-Гуменюк, Т. Ільченко, О. Комар, І. Луцик, Л. Пироженко, О. Пометун, С. Сисоєва, М. Скрипник та ін.) зазначають, що ці методи спонукають до активної участі, співпраці, діалогу кожного здобувача в навчальному процесі на засадах рівноправності та партнерства. Аналіз наукової літератури довів, що відсутня одностайність класифікації інтерактивних методів навчання. Так, вони поділяються на *імітаційні* (ґрунтуються на імітаційному або імітаційно-гейміфікованому моделюванні процесів, ситуацій і явищ) та *неімітаційні* (не передбачають моделювання об'єктів вивчення, що аналізуються) [2, с. 58]. С. Скрипник [6, с. 32-43.] виокремлює чотири групи методів: *інформаційні* (передбачають використання способів діалогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу з метою обміну матеріальними або духовними цінностями), *пізнавальні* (використовуються для отримання нових знань, умінь і навичок, їх систематизації та творчого вдосконалення); *мотиваційні* (за їх допомогою кожен суб'єкт освітнього процесу визначає власну позицію у ставленні до способів діяльності групи, окремих учасників, самого себе); *регулятивні* (завдяки ним встановлюються та приймаються певні правила діалогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу).

Узагальнивши результати аналізу науково-педагогічної літератури з питань інтерактивних методів навчання, виокремлюємо *спонукальні, пізнавальні, творчі* та *рефлексивні* інтерактивні методи. Розглянемо їх детальніше.

Спонукальні методи спрямовані на залучення учасників до творчого процесу через створення ситуацій, що викликають інтерес, допитливість та внутрішню мотивацію. Вони допомагають сформувати відповідальність та ініціативність, здатність швидко реагувати. Прикладами таких методів є проблемні запитання, дискусії, дебати, кейс-методи, програвання етюдів, сценок тощо.

Пізнавальні методи зорієнтовані на глибоке засвоєння інформації, розвиток логічного та аналітичного мислення. Вони базуються на активній взаємодії учасників та сприяють формуванню навичок аналізу, синтезу й оцінювання інформації. До пізнавальних методів відносимо оглядові лекції з історії театру, екскурсії в театри та музеї, зустрічі з професійними акторами і режисерами, а також обмін досвідом, оскільки багато учасників до вступу у САМ відвідували різні творчі колективи, а також рольові ігри, симуляції, мозковий штурм, аналіз ситуацій (*case study*) тощо.

Творчі методи сприяють розвитку креативності, нестандартного мислення та гнучкості в ухваленні рішень. Вони допомагають фахівцям цивільного захисту швидко адаптуватися до непередбачуваних обставин та

шукати нові шляхи вирішення проблем. Прикладами таких методів є інтерактивні вправи, імпровізація, театральні постановки, проєктні роботи, тощо.

Рефлексивні методи спрямовані на аналіз власного досвіду, самооцінку та роздуми над власними рішеннями й емоціями. Вони допомагають формувати емоційну стійкість, психологічну саморегуляцію та професійну відповідальність. Прикладами таких методів є самооцінювання, аналіз власної творчої діяльності у САМ, написання рефлексивних есе, колективний аналіз подій тощо.

Ефективне та обґрунтоване використання засобів навчання як складової методологічного забезпечення освітнього процесу передбачає необхідність глибокого розуміння їхньої класифікації, яка повинна ґрунтуватися на науково вивірених принципах. Водночас аналіз наукових джерел свідчить про відсутність єдиної загальновизнаної класифікації засобів навчання на сучасному етапі.

Однією з найпоширеніших у сучасній педагогічній практиці є класифікація, запропонована польським дослідником В. Оконем, сутність якої полягає в тому, що в основу систематизації покладено здатність засобів навчання частково або повністю заміщувати діяльність викладача шляхом здійснення автоматизованого впливу на того, хто навчається [7]. За цією класифікацією засоби поділяються на: прості (словесні, серед яких друковані підручники, посібники, навчальні матеріали тощо, та візуальні засоби) і складні (механічні візуальні прилади, аудіозасоби, аудіовізуальні засоби, автоматизовані засоби навчання, серед яких комп'ютери, інформаційні системи, телекомунікаційні мережі тощо).

Також значно поширеною наразі є класифікація за окремими педагогічними чинниками: характером впливу на здобувача (візуальні, аудіовізуальні), ступенем складності, походженням [2, с. 19].

Методика формування соціальних і професійно важливих якостей майбутніх фахівців цивільного захисту у Студії акторської майстерності передбачає використання засобів впливу мистецтва театру на системне та поетапне формування соціальних і професійно важливих якостей майбутніх фахівців цивільного захисту.

Основним засобом вважаємо тренінг акторської майстерності як початковий етап роботи над виставою, опанування основних елементів майстерності актора, ефективна форма індивідуальної та колективної роботи, спрямована на розвиток комунікативних здібностей, мовної культури, фантазії та творчого мислення, соціального інтелекту майбутнього фахівця цивільного захисту у процесі роботи над словом, для зняття «соціальних затисків», вивільнення творчих сил особистості.

Під час тренінгу учасники залучаються до таких видів творчо-мистецької діяльності: різноманітні вправи на розслаблення, концентрацію уваги, голосові та дихальні тренування, на розвиток пластики та рухливості; втілення різноманітних етюдів, робота над п'єсами різного жанру для розвитку групи інтелектуально-пізнавальних якостей; використання ігрових технологій під час роботи над роллю; аналіз поведінки персонажів з метою «приміряння» образу на себе шляхом застосування рефлексії; обговорення обраних для постановки п'єс, історії їх створення, соціального контексту тощо; робота над втіленням образу у виставі.

Розглянемо приклади вправ, які використовуються під час тренінгу.

Вправа «Мовне дихання», мета якої – розвиток мовного дихання, контроль голосового потоку. Учасник промовляє довге речення на одному видиху, поступово збільшуючи довжину висловлювання. Під час виконання важливо слідкувати за чіткістю вимови наприкінці фрази – щоб голос не «згасав». Приклад завдання: «Я – актор, що несе думку крізь слово, поглядом влучаю в серце, і кожна пауза — як тиша перед бурею».

Вправа «Одне і те ж, але по-різному» спрямована на відточення ораторської майстерності, вміння передавати емоцію одним реченням, відчуття тексту. Учасники вправи сидять в колі. По черзі кожен учасник говорить одну і ту ж фразу, наприклад: «Сьогодні пішов дощ, а я без парасолі», змінюючи емоції (ненависть, сум, щастя, злість, заздрість, захоплення тощо).

До важливих засобів формування соціальних і професійно важливих якостей у САМ також відносимо: методичне забезпечення (дидактичний матеріал, що містить сценарії, збірники етюдів, діалогів, монологів, тексти п'єс різних жанрів і стилів, поетичні збірки); перегляд аудіо- та відеоматеріалів (записи ситуаційних вправ, театральних постановок, фільмів, навчальних тренінгів, приклади акторської гри); застосування інструментів для творчого розвитку (музичний супровід для сценічних тренувань, костюми та реквізит для театральних постановок, макети предметів, які можуть бути використані у тренінгових вправах).

Зауважимо, що в Студії акторської майстерності у ЗВО із специфічними умовами навчання одночасно беруть участь здобувачі (курсанти і студенти) різних років навчання і різних спеціальностей (профілів підготовки). Їхній контингент щороку оновлюється, змінюється і значно залежить від бажання і здібностей творчої молоді. Відгуки випускників про участь у роботі Студії та її вплив на їхнє становлення як громадян і фахівців підтверджують доцільність активного залучення до мистецьких самодіяльних колективів для формування соціальних і професійно важливих якостей майбутніх фахівців цивільного захисту. Колишні учасники Студії в есе-

роздумах про роль Студії акторської майстерності в їхньому становленні одностайно стверджують, що:

«*САМ для мене став початком шляху до віри в себе…»* (Павло К., м. Київ, випускник 2020 р.);

«*Студія акторської майстерності дала мені більше, ніж просто сценічний досвід. Вона навчила мене глибше розуміти людей, їхні емоції та мотиви.»* (Максим Г., Чернівецька обл., випускник 2023 р.);

«*Студія Акторської Майстерності дала мені любов до мистецтва… Вона дала мені віру в себе і свої можливості, сміливість заявляти про себе*» (Вікторія Л., м. Київ, випускниця 2020 р.);

«*... ми, студенти і курсанти, … відкривали себе з нової, несподіваної сторони і вчилися взаємодіяти один з одним*» (Тетяна Д., м. Львів, випускниця 2022 р.);

«*кожна репетиція навчала нас дисципліни, командної роботи та емоційної гнучкості. САМ навчила мене імпровізувати, швидко адаптуватися до змін та ефективно взаємодіяти з людьми. Цей досвід залишиться зі мною назавжди, адже він не тільки сформував мій творчий світогляд, а й надав впевненості у власних силах у дорослому житті*» (Марина М., м. Львів, випускниця 2021 р.).

Висновки. Загалом, аналіз діяльності Студії акторської майстерності та інших мистецьких гуртків і творчих об’єднань студентсько-курсантської молоді Львівського державного університету безпеки життєдіяльності дає підстави стверджувати, що професійне виховання майбутніх фахівців у ЗВО із специфічними умовами навчання щодо формування випускників – гідних особистостей, готових до складної професійної діяльності, подолання викликів і загроз, що стоять перед нашою державою має об’єднувати зусилля науково-педагогічних працівників, офіцерів-вихователів, адміністрації закладу і Ради курсантського та студентського самоврядування. Ефективність театральних студій як педагогічного інструменту зумовлена їх здатністю створювати безпечний, емоційно насичений простір для самовираження, рефлексії та формування життєво важливих навичок, вмінь та якостей.

Процес формування соціальних і професійно важливих якостей майбутніх фахівців цивільного захисту в умовах Студії акторської майстерності має значний виховний і особистісно розвивальний потенціал, а участь у театральній діяльності сприяє розвитку таких якостей, як комуні-кабельність, відповідальність, емоційна стійкість, критичне мислення, вміння діяти в команді, швидко приймати рішення в нестандартних ситуаціях та ін.

У системі професійної підготовки фахівців цивільного захисту важливо розглядати театральне мистецтво не лише як культурний компонент,

а як активний чинник розвитку особистості, здатної діяти впевнено, злагоджено й відповідально в екстремальних умовах. Перспективними напрямами подальших досліджень є удосконалення методичних підходів до організації занять у САМ, а також розробка критеріїв оцінювання динаміки розвитку ціннісних якостей майбутніх фахівців у процесі такої діяльності.

Література:

1. Барвіна Н. О. Культурно-виховна місія мистецтва в університетській театральній студії. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика* : збірник наукових праць / Гол. редактор Г. П. Шевченко. Вип. 2 (95). Сєвєродонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2020. С. 6-17.

2. Інтерактивні методи навчання у вищій школі : монографія / Д. П. Антюшко, В. С. Володавчик, Л. І. Сєногонова та ін. Харків : Вид-во Іванченка І. С., 2022. 189 с.

3. Лимаренко Л. Загальнопедагогічні засади діяльності студентського театру у системі професійної підготовки майбутніх педагогів: дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04 / Херсонський державний університет. Херсон, 2016. 583 с.

4. Пометун О. І., ПироженкоЛ. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. Київ : Вид-во А.С.К., 2004. 195 с.

5. Руденко Л. А. Формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах : монографія. Львів: Піраміда, 2015. 342 с.

6. Скрипник М. Інтерактивне навчання: основні поняття. *Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання* / упоряд. Л. Галіцина. Київ : Ред. загальнопед. газ., 2005. С. 30-44

7. Okon W. Slownik pedagogiczny. Warszawa :Wydawnictwo Akademickie «Żak». 1975. 356 s.

References:

1. Barvina N. O. (2020). Kulturno-vykhovna misiia mystetstva v universytetskii teatralnii studii [Cultural and educational mission of art in the university theater studio]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka : zbirnyk naukovykh prats – Spirituality of the individual: methodology, theory and practice*: collection of scientific works, 2 (95), 6-17. [in Ukrainian].

2. Antiushko D. P., Volodavchyk V. S., Sienohonova L. I. et.al. (2022). Interaktyvni metody navchannia u vyshchii shkoli : monohrafiia [Interactive teaching methods in higher education: monograph]. Kharkiv : Vyd-vo Ivanchenka I. S. [in Ukrainian].

3. Lymarenko L. (2016). Zahalnopedahohichni zasady diialnosti studentskoho teatru u systemi profesiinoi pidhotovky maibutnikh pedahohiv: dys. … d-ra ped. nauk : 13.00.04 / Khersonskyi derzhavnyi universytet [General pedagogical principles of student theater activities in the system of future teachers' professional training: Doctor of Pedagogical Sciences Thesis: 13.00.04 / Kherson State University]. Kherson. [in Ukrainian].

4. Pometun O. I. & Pyrozhenko L. V.(2004). Suchasnyi urok, Interaktyvni tekhnolohii navchannia : nauk.-metod. posib. [Modern lesson. Interactive learning technologies: scientific and methodological manual]. Kyiv : Vyd-vo A.S.K. [in Ukrainian].

5. Rudenko L. A. (2015). Formuvannia komunikatyvnoi kultury maibutnikh fakhivtsiv sfery obsluhovuvannia u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh : monohrafiia [Formation of future service specialists' communicative culture at vocational and technical educational institutions: monograph]. Lviv : Piramida. [in Ukrainian].

6. Skrypnyk M. (2005). Interaktyvne navchannia: osnovni poniattia [Interactive learning: basic concepts]. *Ihry doroslykh. Interaktyvni metody navchannia – Adult games. Interactive learning methods*. Kyiv : Red. zahalnoped. haz. S. 30-44. [in Ukrainian].

7. Okon W. (1975) Slownik pedagogiczny [Educational Dictionary]. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie «Żak». [in Polish].

УДК 37.017.4-053.67](045)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1068-1076

Бялик Оксана Василівна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань, тел.: (04744) 3-53-08, http://orcid.org/0000-0001-8200-6358

Калинюк Олексій Михайлович аспірант, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань, тел. (04744) 3-53-08, https://orcid.org/0009-0004-5524-2856

ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Анотація. В статті окреслено проблему виховання громадянськості учнів та з'ясовано особливості досліджуваного феномену.

Розбудова України в сучасних важких і болісних ситуаціях викликів та загроз, повномасштабного вторгнення російської федерації, водночас великих перспектив розвитку демократії суспільства у загальносвітових політичних, соціально-економічних та демократичних сферах супроводжується суперечливими процесами становлення громадянського суспільства. Площина й вектор розгляду проблеми виховання громадянськості у вітчизняній і зарубіжній педагогічній думці постійно змінювалися в залежності від тих соціально-політичних процесів, які відбувалися в суспільстві, політики держави в сфері освіти, що й спонукало до постійного її перегляду, наповнення новим змістом.

Гостро постає проблема збереження почуття національної гордості та посилення патріотичних настроїв учнівської молоді, а питання виховання громадянськості стає важливим аспектом державної освітньої політики, а також педагогічної теорії і практики.

Встановлено, що важливу роль у вихованні громадянськості відіграють ті процеси, що пов'язані з інтеграцією України у європейський та світовий освітній простір, процеси, що відбуваються на світовій арені сьогодні, серед яких: зміни на геополітичній мапі світу; відродження демократій; встановлення нових, демократичних урядів та політик; зміни у суспільній свідомості; виокремлення загальнолюдських демократичних цінностей; реформи у суспільному, економічному, політичному житті; реформи в освітніх системах тощо.

На сучасному етапі Україна утверджує європейські цінності і стандарти у політиці, економіці, соціальній сфері. У цьому, насамперед, запорука суспільної стабільності і сталого розвитку нашої держави. В обраному для дослідження геостратегічному просторі розташовані країни, що мають значний досвід і усталені традиції спільного вирішення педагогічних проблем громадянського виховання учнівської молоді, продуктивного взаємообміну думками, ідеями, науковими і практичними результатами. Певні досягнення з проблематики окремо взятої країни європейського макрорегіону, якщо вони отримують визнання у фахівців, набувають поширення, перетворюючись на тенденцію.

Ключові слова: виховання громадянськості, учнівська молодь, країни Східної Європи (Литва, Латвія, Естонія та ін.).

Bialyk Oksana Vasilivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department Pedagogy and Educational Management, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, tel.: (04744) 3-53-08, http://orcid.org/0000-0001-8200-6358

Kalinyuk Oleksiy Mykhailovych graduate student of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, tel. (04744) 3-53-08, https://orcid.org/0009-0004-5524-2856

CITIZENSHIP EDUCATION OF YOUTH: EUROPEAN CONTEXT

Abstract. The article outlines the problem of educating students' citizenship and clarifies the features of the phenomenon under study.

The development of Ukraine in modern difficult and painful situations of challenges and threats, full-scale invasion of the Russian Federation, and at the same time great prospects for the development of democracy in society in the global political, socio-economic and democratic spheres is accompanied by contradictory processes of the formation of civil society. The plane and vector of consideration of the problem of educating citizenship in domestic and foreign pedagogical thought have constantly changed depending on the socio-political processes that took place in society, the state's policy in the field of education, which prompted its constant revision, filling with new content.

The problem of preserving a sense of national pride and strengthening the patriotic mood of students is acute, and the issue of educating citizenship is becoming an important aspect of state educational policy, as well as pedagogical theory and practice.

It has been established that an important role in the education of citizenship is played by those processes that are related to the integration of Ukraine into the

European and world educational space, processes that occur on the world stage today, including: changes on the geopolitical map of the world; the revival of democracies; the establishment of new, democratic governments and policies; changes in public consciousness; the isolation of universal democratic values; reforms in social, economic, political life; reforms in educational systems, etc. At the present stage, Ukraine is affirming European values and standards in politics, economics, and the social sphere. This is, first of all, the key to social stability and sustainable development of our state. The geostrategic space chosen for the study contains countries that have significant experience and established traditions of jointly solving pedagogical problems of civic education of students, productive mutual exchange of thoughts, ideas, scientific and practical results. Certain achievements in the field of issues of a particular country in the European macroregion, if they receive recognition from specialists, become widespread, turning into a trend.

Keywords: citizenship education, students, Eastern European countries (Lithuania, Latvia, Estonia, etc).

Постановка проблеми. Розбудова України в сучасних важких і болісних ситуаціях викликів та загроз, повномасштабного вторгнення російської федерації, водночас великих перспектив розвитку демократії суспільства у загальносвітових політичних, соціально-економічних та демократичних сферах супроводжується суперечливими процесами становлення громадянського суспільства. Площина й вектор розгляду проблеми виховання громадянськості у вітчизняній і зарубіжній педагогічній думці постійно змінювалися в залежності від тих соціально-політичних процесів, які відбувалися в суспільстві, політики держави в сфері освіти, що й спонукало до постійного її перегляду, наповнення новим змістом.

Гостро постає проблема збереження почуття національної гордості та посилення патріотичних настроїв учнівської молоді, а питання виховання громадянськості стає важливим аспектом державної освітньої політики, а також педагогічної теорії і практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Повноцінний аналіз теоретичних і практичних проблем громадянського виховання як стрижневих, основоположних, що закладають підвалини для формування свідомості нинішніх і прийдешніх поколінь, які розглядатимуть державу як запоруку власного особистісного розвитку, опиратимуться на ідеї гуманізму, соціального добробуту, демократії, свободи, толерантності, виваженості, відповідальності, готовності до змін, неможливо реалізувати без вивчення праць вітчизняних і зарубіжних фундаторів освіти (І. Беха,

К. Вейнберга, Р. Вудса, К. Джанга, Г. Кершенштейнера, Х. Мюнклера, Ч. Паттерсона, О. Овчарук, О. Пометун, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської та ін.).

У працях вітчизняних науковців знайшли своє відображення різні аспекти проблеми виховання громадянськості учнів. Так філософські й соціальні аспекти громадянськості та ролі виховання в її розвитку розкрито в роботах В. Горбатенка, П. Ігнатенка, Б. Кобзаря, С. Ковальова, Н. Косарєвої, Л. Крицької, В. Лісовського, В. Поплужного, М. Триняк та ін.

Проблеми громадянського виховання вивчали Л. Буєва, А. Ярмоленко та ін., зміст та умови формування громадянської компетентності – Н. Бриско, О. Грецька, М. Карпенко, О. Норенко, С. Радецька, О. Москалець, Л. Скалій, П. Сердюков, Т. Яхнюк та ін., аспекти формування громадянської зрілості – Ю. Маринкіна, В. Радул та ін.).

Відповідно, **метою статті** є окреслення питання виховання громадянськості учнівської молоді у деяких європейських країнах з погляду вітчизняного науковця та з'ясування особливостей досліджуваного нами феномену.

Виклад основного матеріалу. Ситуація, що склалася у сфері формування громадянськості у відчувається брак громадянської свідомості учнівської молоді на тлі нашій державі сьогодні, потребує негайного вирішення, де гостро розбудови демократичного простору держави, існує пряма загроза денаціоналізації, втрати державної незалежності та потрапляння у сферу впливу іншої держави.

Наразі гостро постала проблема недостатньої обізнаності та поінформованості щодо основ демократичного громадянства, важливості та дієвості інституцій щодо прав людини, верховенства права та ролі молоді у даних процесах.

Варто підкреслити, що формування громадянськості має на меті виховання особистості, спрямованої на розвиток особистісних рис характеру та якостей, світогляду, почуттів, вчинків та норм поведінки, способу мислення, направленим на саморозвиток та розвиток демократичного громадянського суспільства в Україні. Саме на формуванні таких особистісних якостей громадянина, вихованні демократичного світогляду, що є основною метою громадянського виховання, наголошується в державних нормативно-правових документах та документах країн-партнерів.

Нами звернена увага й на наукові праці європейських учених М. Голі та С. Резай (M. Goli та S. Rezaie), які досліджують закономірності громадянської активності іммігрантів, адже дана країна посідає досить високі місця у рейтингах стосовно розвитку демократії та захисту прав і свобод громадян.

Пріоритетним завданням суспільного поступу, поряд з убезпеченням своєї суверенності й територіальної цілісності, пошуками шляхів для інтегрування в європейське співтовариство, є реформування системи освіти на гуманістичних засадах, визначення нової стратегії виховання, як багатокомпонентної та багатовекторної системи, яка великою мірою формує майбутній розвиток української державності.

Удосконалення системи загальної середньої освіти орієнтоване на формування в учнів високих громадянських якостей, демократичної культури, загальнолюдських і моральних цінностей, уміння по-новому підходити до визначення свого місця і міри відповідальності в сучасному суспільстві. Основними пріоритетами державної політики в галузі освіти в Законах України «Про освіту» (2017), «Концепції громадянської освіти та виховання в Україні» (2017), «*Концепції національно*-патріотичного *виховання дітей* і *молоді*» (2015), «Концепції Нової української школи» (2017), Концепції розвитку громадянської освіти в Україні (2018) та інших законодавчих і нормативно-правових документах визначено громадянське виховання й виховання любові до своєї держави як важливих якостей майбутніх громадян.

Крім того, важливу роль у вихованні громадянськості відіграють ті процеси, що пов'язані з інтеграцією України у європейський та світовий освітній простір, процеси, що відбуваються на світовій арені сьогодні, серед яких: зміни на геополітичній мапі світу; відродження демократій; встановлення нових, демократичних урядів та політик; зміни у суспільній свідомості; виокремлення загальнолюдських демократичних цінностей; реформи у суспільному, економічному, політичному житті; реформи в освітніх системах тощо.

На сучасному етапі Україна утверджує європейські цінності і стандарти у політиці, економіці, соціальній сфері. У цьому, насамперед, запорука суспільної стабільності і сталого розвитку нашої держави. В обраному для дослідження геостратегічному просторі розташовані країни, що мають значний досвід і усталені традиції спільного вирішення педагогічних проблем громадянського виховання учнівської молоді, продуктивного взаємообміну думками, ідеями, науковими і практичними результатами. Певні досягнення з проблематики окремо взятої країни європейського макрорегіону, якщо вони отримують визнання у фахівців, набувають поширення, перетворюючись на тенденцію.

Ситуація, що склалася у сфері освіти у нашій державі сьогодні, потребує негайного вирішення, де гостро відчувається нестача громадянської свідомості та активності учнівської молоді на тлі розбудови демократичного простору держави, існує пряма загроза денаціоналізації,

втрати державної незалежності та потрапляння у сферу впливу іншої держави.

Наразі гостро постала проблема недостатньої обізнаності та поінформованості щодо основ демократичного громадянства, важливості та дієвості інститутів прав людини, верховенства права та ролі молоді у цих процесах.

Вивчаючи та аналізуючи досвід виховання громадянськості учнівської молоді деяких європейських країн (Литва, Латвія, Естонія та ін.), з якими Україна має стійкі взаємостосунки і партнерські відносини, в яких серед виховних напрямів сьогодні найбільш актуальними виступають патріотичне та громадянське виховання молоді. Виявлення та творче використання ідей досвіду означених країн може сприяти теоретичному обґрунтуванню положень національної концепції громадянського виховання учнівської молоді та переходу її на якісно новий рівень.

Тому, глибоке вивчення та аналіз виховання громадянськості учнів у деяких європейських країнах допоможе подолати недоліки і суперечності, що мають місце у галузі педагогічної освіти в Україні, зокрема між:

- необхідністю вивчення і систематизації досвіду європейських країн щодо виховання громадянськості учнів у закладах освіти країн Європи та нестачею досліджень з цієї тематики в Україні;
- теоретичним визначенням доцільності і вагомості обґрунтованих науковцями європейських країн виховних технологій у сфері громадянського виховання учнів та відсутністю практико орієнтованих рекомендацій щодо їх застосування в вітчизняній системі виховання;
- необхідністю реалізації Концепції Нової української школи в умовах процесу інтеграції України у європейський освітній простір та браком рекомендацій щодо використання позитивного зарубіжного досвіду у системі виховання громадянськості учнівської молоді європейських країн.

Громадянськість як якість особистості включає внутрішню свободу та повагу до держави, любов до Батьківщини й прагнення до миру, почуття власної гідності, прояв патріотизму та культури міжнаціонального спілкування; формування електоральної культури особистості. Результат громадянського виховання – самоідентифікація молоді зі зразками громадянської поведінки і, як наслідок цього процесу, – формування громадянськості. Означений результат неможливо досягти без формування таких важливих характеристик особистості як стійкі емоційні відношення до дійсності, що засновані на громадянсько-патріотичних ідеалах і цінностях, почуттях гідності, самоповаги й відповідальності.

Саме сучасна молодь найбільш сенситивна для формування громадянської культури, національної ідентичності через побудову громадянсь-

кого суспільства, інтеграцію України у світове та європейське співтовариство, що передбачає «орієнтацію на Людину, її духовну культуру, виховання ціннісного ставлення до соціального оточення та самої себе, національно свідомого, високоосвіченого, життєво компетентного, толерантного громадянина–патріота, здатного до саморозвитку та самовдосконалення, відповідального перед своєю нацією» [3].

Структура громадянськості представлена сукупністю компонентів, формування яких – завдання громадянського виховання, відтак, його необхідно розглядати як вид виховання, що поєднує в собі кілька різновидів виховання, а саме: патріотичне, гуманістичне, правове, екологічне та ін.

У глобальному плані громадянськість містить у собі три складові: знання, мотиви, поведінка (вчинки). Співвідношення складових громадянськості можна образно подати у вигляді лійки. Найширша частина її представлена знаннями громадянського змісту, проте, цей інформаційний елемент міцно не зафіксується у психіці, глибоко не засвоїться, якщо знання не набудуть мотиваційного підкріплення, тобто не будуть сформовані відповідні мотиви. Для фактичного закріплення отриманих знань і позитивно сформованої мотиваційної сфер и необхідна практична діяльність (поведінка) [2].

В Україні, як зазначено у Стратегії, національно-патріотичне виховання є одним із пріоритетних напрямів діяльності держави та суспільства щодо розвитку національної свідомості на основі суспільно-державних (національних) цінностей (самобутність, воля, соборність, гідність), формування у громадян почуття патріотизму, поваги до Конституції і законів України, соціальної активності та відповідальності за доручені державні та громадські справи, готовності до виконання обов'язку із захисту незалежності та територіальної цілісності України, сповідування європейських цінностей.

Першорядним є те, що Стратегія охоплює все населення України, а не лише учнівську чи студентську молодь, тому важливо здійснювати комплексний підхід до формування громадянської активності, де різні покоління будуть взаємодіяти між собою на засадах рівності та партнерства.

Нормами права регулюються правові почуття, в яких переживається ставлення особистості до вчинків. Вони тісно пов’язані з моральними, але не тотожні їм. Правові почуття включають повагу до закону, почуття справедливості та послуху перед законом, які визначаються вимогами суспільства.

Суспільство – це навколишнє середовище молоді, що впливає на формування громадянської позиції студента в структурі громадянськості, саме воно зумовлює перебіг таких процесів, як соціалізація, комунікація й

соціальна орієнтація. Активна громадянська позиція особистості виробляється у процесі взаємодії з соціальним середовищем, де позиція трактується як вибудована система відносин людини до певних сторін дійсності, що проявляється в поведінці та вчинках; соціальне утворення особистості, що розвивається; зрілість її характеризується несуперечністю та відносною стабільністю.

К. Чернишова стверджує, що громадянську позицію особистості слід розуміти як, по-перше, ціннісно-правовий зв'язок людини й суспільства, заснований на знанні й дотриманні певних прав та обов'язків; по-друге, особистісне прийняття молодою людиною основних проблем мети українського суспільства, здатність бути членом соціального співтовариства й упевненість у захищеності своїх прав з боку суспільства в епоху національного й економічного відродження; по-третє, готовність особистості погоджувати перспективи й мету свого розвитку з перспективою й метою розвитку українського суспільства [6].

Тому, як вважають науковці, громадянська позиція – системне явище, що відображає ступінь інтеграції відносин людини до суспільства, держави, в якій вона проживає, на емоційному, раціональному й поведінковому рівні.

Поділяємо точку зору сучасних дослідників (І. Бех, В. Кремень, А. Сігова) у тому, що громадянську позицію особистості слід розуміти, як, по-перше, ціннісно-правовий зв'язок людини й суспільства, заснований на знанні й дотриманні певних прав та обов'язків; по-друге, особистісне прийняття молодою людиною основних проблем мети українського суспільства, здатність бути членом соціального співтовариства й упевненість у захищеності своїх прав з боку суспільства в епоху національного й економічного відродження; по-третє, готовність особистості погоджувати перспективи й мету свого розвитку з перспективою й метою розвитку українського суспільства. Отже, громадянська позиція – явище набуте, системне, що відображає факт ставлення особистості до своєї країни, суспільства, на знаннєвому, нормативному й поведінковому рівнях та сприяє розвитку національного самоствердження.

Відтак, вихованню громадянськості учнівської молоді сприятиме її активна громадська діяльність щодо виявлення ставлення до подій, явищ, що відбуваються в реальному житті особистості, родини, громади, держави, нації.

Висновки. Означені наукові підходи дали змогу конкретизувати сутність феномену громадянськості, яке представлено як цілісну, ієрархічну систему з властивими тільки їй характеристиками й особливостями, основу якої становить процес формування аксіологічних орієнтацій, які є фундаментом для розвитку громадянської культури та поведінки учнів в освітньому процесі закладу освіти.

Крім того, особливості громадянського виховання та формування громадянськості у європейських країнах потребують додаткового вивчення в аспекті виявлення позитивного досвіду, який може бути використаний у системі громадянського виховання в Україні.

Література:

1. Бялик О. В. Формування національної та громадянської ідентичності молоді в умовах сучасних викликів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* Кропивницький: Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка, 2023. Випуск 209. С. 29–33.

2. Виховання громадянина: Сутність громадянського виховання [П. Ігнатенко, В. Поплужний, Н. Косарєва, Л. Крицька]. *Шкільна бібліотека*. 2003. № 8. С. 3–19.

3. Дзюбенко І. А., Бялик О. В. Демократичний шкільний клімат ліцею як запорука формування громадянськості учнівської молоді. *Наука і техніка (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)*. 2024. № 4(32). С. 625–636.

4. Закон України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» (2022). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text

5. Концепції національно-патріотичного виховання в системі освіти України до 2025 року (2022). URL: https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/62a/042/1e2/62a0421e24258666156501.pdf

6. Чернишова К. Г. Формування громадянської позиції майбутніх економістів у навчально-виховному процесі університету: автореф. … канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання». Луганськ, 2009.

References:

1. Bialyk, O. V. (2023). Formuvannia natsionalnoi ta hromadianskoi identychnosti molodi v umovakh suchasnykh vyklykiv [Formation of national and civic identity of youth in the context of modern challenge]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky.* Kropyvnytskyi: Tsentralnoukrainskyi derzhavnyi universytet imeni Volodymyra Vynnychenka [in Ukrainian].

2. Vykhovannia hromadianyna: Sutnist hromadianskoho vykhovannia [Civic Education: The Essence of Civic Education]. [P. Ihnatenko, V. Popluzhnyi, N. Kosarieva, L. Krytska]. Shkilna biblioteka. 2003 [in Ukrainian].

3. Dziubenko, I. A., Bialyk, O. V. (2023). Demokratychnyi shkilnyi klimat litseiu yak zaporuka formuvannia hromadianskosti uchnivskoi molodi [Democratic school climate of the lyceum as a guarantee of forming citizenship of students]. *Nauka i tekhnika (Seriia «Filolohiia», Seriia «Pedahohika», Seriia «Sotsiolohiia», Seriia «Kultura i mystetstvo», Seriia «Istoriia ta arkheolohiia»)* [in Ukrainian].

4. Zakon Ukrainy «Pro osnovni zasady derzhavnoi polityky u sferi utverdzhennia ukrainskoi natsionalnoi ta hromadianskoi identychnosti» (2022). [Law of Ukraine «On the Basic Principles of State Policy in the Sphere of Promoting Ukrainian National and Civic Identity»] [in Ukrainian].

5. Kontseptsii natsionalno-patriotychnoho vykhovannia v systemi osvity Ukrainy do 2025 roku (2022) [Concepts of national-patriotic education in the education system of Ukraine until 2025] [in Ukrainian].

6. Chernyshova, K. G. (2009). Institutio civilis positionis oeconomicae futurae in processu scholastico et scholastico universitatis [Formation of the civic position n of future economists in the educational process of the university]. Candidatus thesis. Luhansk, 2009 [in Ukrainian].

УДК 37.014.25:[7:378](477)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1077-1091

Васильєв Сергій Сергійович кандидат мистецтвознавства, старший викладач кафедри організації театральної справи імені І. Д. Безгіна, Київський національний університет театру, кіно і телебачення імені І. К. Карпенка-Карого, м. Київ, тел.: (044) 272-23-25, https://orcid.org/0000-0001-8240-8648

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ВІТЧИЗНЯНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ТЕАТРАЛЬНОЇ ТА КІНООСВІТИ НАПЕРЕДОДНІ ПАНДЕМІЇ COVID-19: СПРИЯТЛИВІ ФАКТОРИ ТА ОБМЕЖЕННЯ

Анотація. Інтернаціоналізація вищої мистецької освіти відбувається з урахуванням її специфіки. Метою статті є дослідження інтернаціоналізації вітчизняного закладу вищої театральної та кіноосвіти, її сприятливих факторів та обмежень напередодні пандемії COVID-19 на прикладі Київського національного університету театру, кіно і телебачення імені І. К. Карпенка-Карого (далі – КНУТКТ), української вищої мистецької школи, яка здійснює підготовку здобувачів вищої освіти за спеціальностями «Сценічне мистецтво» і «Аудіовізуальне мистецтво та виробництво».

Статут КНУТКТ визначав близько чотирьох десятків напрямків, на які може бути спрямовано міжнародну діяльність університету, що максимально широко охоплювали різноманітні аспекти інтернаціоналізації вищої освіти, враховуючи специфіку вищої мистецької освіти.

Офіційний вебсайт КНУТКТ у висвітленні міжнародної діяльності КНУТКТ робив акцент на налагоджених міжнародних контактах, організації міжнародних фестивалів і участі КНУТКТ у міжнародних фестивалях, організації міжнародних зустрічей із митцями і науково-педагогічними працівниками і навчанні іноземних громадян.

Багатогранні напрямки міжнародної діяльності КНУТКТ у 2019 році можна було об'єднати у такі блоки: входження КНУТКТ до європейської та світової системи мистецької освіти і налагодження міжнародних контактів, організація та втілення КНУТКТ міжнародних наукових і творчих заходів і проєктів, участь у таких заходах і проєктах і забезпечення участі у них науково-педагогічних працівників і осіб, які навчаються в університеті, засвоєння та запровадження у КНУТКТ міжнародного досвіду та обмін досвідом, навчання іноземних громадян. Найбільшу увагу КНУТКТ приділив міжнародним творчим заходам і проєктам. У 2019 році найяскравішою подією міжнародного мистецького життя КНУТКТ стала участь університету у міжнародному проєкті Всесвітнього освітнього театрального

альянсу та Міжнародному театральному фестивалі WTEA 2019 у Пекіні (Китай).

Міжнародна діяльність КНУТКТ у 2019 році мала свої межі. Зокрема КНУТКТ не проводив Міжнародний студентський кінотелефестиваль «Пролог» і Міжнародний фестиваль театральних шкіл «Натхнення». Реалізації потенціалу інтернаціоналізації КНУТКТ мала сприяти Стратегія розвитку КНУТКТ на 2020–2024 роки, що розвивала та уточнювала провідні напрямки міжнародної діяльності КНУТКТ.

Ключові слова: інтернаціоналізація, вища мистецька освіта, театр, кіно, Київський національний університет театру, кіно і телебачення імені І. К. Карпенка-Карого, статут, вебсайт, міжнародна діяльність, стратегія розвитку

Vasyliev Serhii Serhiiovych Ph. D. in Arts, Senior Lecturer of I. D. Bezghin theater management department, Kyiv National I. K. Karpenko-Karyi University of Theatre, Cinema and Television, Kyiv, tel.: (044) 272-23-25, https://orcid.org/0000-0001-8240-8648

INTERNATIONALIZATION OF THE UKRAINIAN INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION IN THE FIELD OF THEATER AND CINEMA ON THE EVE OF THE COVID-19 PANDEMIC: OPPORTUNITIES AND LIMITATIONS

Abstract. The internationalization of higher education in the field of arts takes place taking into account its specifics. The aim of this paper is to examine the opportunities and limitations of internationalization of a domestic higher education institution in the field of theater and cinema on the eve of the COVID-19 pandemic on the example of Kyiv National I. K. Karpenko-Karyi University of Theatre, Cinema and Television (KNUTCT), which is one of the leading Ukrainian higher art schools that trains bachelors, masters, doctors of philosophy and doctors of arts in the specialties "Scenic Art" and "Audiovisual Art and Production".

KNUTCT statute (charter) provides about four dozen areas of the university's international activity that cover as widely as possible various aspects of the internationalization of higher education taking into account the specifics of higher education in the field of arts.

The official website of KNUTCT highlighted the university's international activities, emphasizing international cooperation and agreements on creative cooperation, organization of international festivals and university's participation in numerous international festivals, organization of international meetings with

artists and scientific and pedagogical workers of different countries of the world and education of foreign citizens.

Different directions of KNUTCT international activity in 2019 can be grouped into following blocks: entry into the European and world education in the field of arts system and establishing international contacts, organization and implementation of international scientific and creative events and projects, participation in such events and projects and ensuring the participation in the international activities of the university of academic personnel and university students, assimilation and implementation of international experience and exchange of experience, teaching of foreign citizens. KNUTCT paid the greatest attention to international creative events and projects. In 2019, the brightest event in the international artistic life of KNUTCT was the university's participation in the international project of the World Theater Education Alliance and the WTEA 2019 International Theater Festival in Beijing (China).

The international activity of KNUTCT in 2019 had its limits. For example, KNUTCT did not hold the International Student Film and Television Festival "Prologue" and the International Festival of Theater Schools "Inspiration". The Development Strategy of KNUTCT for 2020–2024 was intended to contribute to the realization of the university's internationalization potential. It developed and specified the main directions of the university's international activity.

Keywords: internationalization, higher education in the field of arts, theater, cinema, Kyiv National I. K. Karpenko-Karyi University of Theatre, Cinema and Television, statute, website, international activity, development strategy

Постановка проблеми. Інтернаціоналізація вищої освіти є поширеним нині у світі процесом інтеграції освітньої, дослідницької та адміністративної діяльності закладу вищої освіти з міжнародною складовою, що передбачає індивідуальну мобільність, створення спільних міжнародних освітніх і дослідницьких програм, формування міжнародних освітніх стандартів з метою забезпечення якості вищої освіти та інституційне партнерство [1, С. 25]. У вищій мистецькій освіті цей процес відбувається з урахуванням її специфіки, яка полягає у поєднанні освіти, науково-дослідницької діяльності та творчості, «інноваційної діяльності в мистецтві, що сприяє створенню нового культурно-мистецького продукту» [2]. Додатково специфіка вищої мистецької освіти виявляє себе у мистецько-видовій спеціалізації закладів, адже кожен вид мистецтва твориться за власними законами, поруч з індивідуальною може передбачати колективну художню творчість, потребувати широкої виробничої бази, а також в орієнтації на національні традиції культури й усталені творчо-виробничі практики

відповідних секторів, для яких заклади вищої мистецької освіти готують творчі кадри (відтак нерідко їх підпорядковано центральному органу виконавчої влади у сфері культури), практичні заняття у малих групах під керівництвом фахівців-практиків – провідних митців країни, що впливає на інтернаціоналізацію вищої мистецької освіти. Дослідження інтернаціоналізації вітчизняного закладу вищої театральної та кіноосвіти, її сприятливих факторів і обмежень таким чином постає самобутньою проблемою, що має враховувати як специфічне (особливості вищої мистецької освіти), так і загальне: особливості функціонування вітчизняної системи вищої освіти в цілому, державну політику у галузі освіти, культури і мистецтва тощо, а також мінливі умови життя на кшталт запровадження протиепідемічних заходів у зв'язку з поширенням коронавірусної хвороби (COVID-19), дії воєнного стану. Актуальним є й ретроспективний погляд на це питання, що дозволяє виявити сприятливі фактори і обмеження інтернаціоналізації вітчизняного закладу вищої театральної та кіноосвіти напередодні пандемії COVID-19.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання інтернаціоналізації вищої освіти систематично вивчають науковці Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України [3]. Теоретичні засади інтернаціоналізації вищої освіти дослідила М. Дебич, систематизувавши відповідний міжнародний досвід і запропонувавши концепцію та модель інтернаціоналізації вищої освіти України [4]. Предметну увагу питанню інтернаціоналізації вищої театральної освіти у країнах Європейського Союзу було приділено у дослідженні «Становище театрів у країнах Європейського Союзу», що виявило, що національна зорієнтованість вищої театральної освіти, за якої знання офіційної мови країни для навчання є обов'язковим, і особливості освітніх програм, опанування яких вимагає безумовної присутності студентів у закладі на навчанні та не передбачає можливостей компенсувати пропущену підготовку, призводять до того, що частка іноземних студентів, які опановують освітні програми, є незначною, а участь студентів у програмах академічної мобільності є ускладненою [5, С. 62]. Вища вітчизняна мистецька освіта та її інтеграція у світовий культурно-освітній простір були предметом досліджень авторських колективів під керівництвом О. Безгіна [6; 7]. Акцентуючи на ролі мистецької освіти у міжнародних проєктах співпраці, О. Безгін та О. Успенська, серед іншого, вивчали досвід міжнародного співробітництва Київського національного університету театру, кіно і телебачення імені І. К. Карпенка-Карого (далі – КНУТКТ) [7, С. 171–172]. В. Марченко присвятив статтю питанню інтернаціоналізації музичної освіти в Україні [8]. Низку аспектів інтернаціоналізації вітчизняної вищої мистецької освіти

було розглянуто в публікаціях автора цієї статті. Разом із тим інтернаціоналізацію вітчизняного закладу вищої театральної та кіноосвіти, її сприятливі фактори та обмеження поки повною мірою досліджено не було.

Мета статті – дослідження інтернаціоналізації вітчизняного закладу вищої театральної та кіноосвіти, її сприятливих факторів та обмежень напередодні пандемії COVID-19 на прикладі КНУТКТ, української вищої мистецької школи, яка здійснює підготовку бакалаврів, магістрів, докторів філософії та докторів мистецтва за спеціальностями «Сценічне мистецтво» і «Аудіовізуальне мистецтво та виробництво».

Виклад основного матеріалу. КНУТКТ розпочав діяльність 1 вересня 1904 року як Музично-драматична школа, якій у 1912 році було присвоєно назву «Музично-драматична школа імені Миколи Лисенка». 2 вересня 1918 року її було реорганізовано в Музично-драматичний інститут імені М. Лисенка, який у 1925 році перейшов у державну форму власності. Правонаступником інституту в 1934 році став Київський державний театральний інститут, перейменований у 1943 році на Київський державний інститут театрального мистецтва, якому 28 серпня 1945 року було присвоєно ім'я І. К. Карпенка-Карого. 23 квітня 2003 року інститут було реорганізовано у Київський державний університет театру, кіно і телебачення імені І. К. Карпенка-Карого. Указом Президента України 21 серпня 2004 року університету було надано статус національного [9, С. 2].

Станом на 2020 рік основними напрямами діяльності КНУТКТ були підготовка фахівців для театрального мистецтва, кіномистецтва та телебачення, у тому числі іноземних громадян, в галузі знань 02 «Культура і мистецтво», спеціальностей 026 «Сценічне мистецтво» і 021 «Аудіовізуальне мистецтво та виробництво», яка відповідає стандартам вищої освіти і забезпечує підготовку фахівців з вищою освітою за акредитованими освітньо-професійними, освітньо-науковими, науковими програмами на першому (бакалаврському), другому (магістерському) та третьому (освітньо-науковому / освітньо-творчому) рівнях освіти, перепідготовка, підвищення кваліфікації, стажування фахівців, підготовка та атестація наукових і науково-педагогічних кадрів, науково-дослідна робота, культурно-освітня і методична діяльність, міжнародне співробітництво [9, С. 4].

Ліцензійний обсяг прийому за спеціальністю 021 «Аудіовізуальне мистецтво та виробництво» становив 290 осіб за першим (бакалаврським) рівнем освіти, 110 осіб за другим (магістерським) рівнем освіти і 10 осіб за третім рівнем освіти, за спеціальністю 026 «Сценічне мистецтво» – 240 осіб за першим (бакалаврським) рівнем освіти, 100 осіб за другим (магістерським) рівнем освіти і 10 осіб за третім рівнем освіти, а ліцензійний обсяг підготовки іноземних громадян за акредитаційними напрямами (спеціаль-

ностями) за першим (бакалаврським) і другим (магістерським) рівнями освіти – 30 осіб [10].

КНУТКТ здійснював підготовку за спеціальністю 021 «Аудіовізуальне мистецтво та виробництво» за освітньо-професійними програмами «Режисура ігрового кіно», «Режисура неігрового кіно», «Режисура анімаційного фільму», «Режисура кіномонтажу», «Драматургія кіно і телебачення», «Майстерність диктора та ведучого програм телебачення», «Режисура телебачення», «Звукорежисура», «Кінооператорство», «Кінотелеоператорство» (до 2019 року), «Фотомистецтво», «Кінознавство», «Організація кінотелевиробництва», «Продюсерство аудіовізуального мистецтва та виробництва» і за спеціальністю 026 «Сценічне мистецтво» за освітньо-професійними програмами «Акторське мистецтво театру і кіно», «Режисура драматичного театру», «Мистецтво театру ляльок», «Акторське мистецтво театру ляльок», «Режисура театру ляльок», «Сценографія театру ляльок», «Режисура балету», «Режисура класичного балету» (до 2019 року), «Режисура цирку», «Театрознавство», «Організація театральної справи», «Продюсерство сценічного мистецтва» [11, С. 3–4; 12, С. 11–21].

Станом на грудень 2019 року в Інституті екранних мистецтв КНУТКТ загальна кількість студентів денної форми навчання становила 571 особу, студентів вечірньої форми навчання – 6 осіб [12, С. 10], на Факультеті театрального мистецтва загальна кількість студентів денної форми навчання становила 495 осіб [12, С. 14], у Відділі заочного навчання загальна кількість студентів заочної форми навчання становила 406 осіб [12, С. 21], в аспірантурі, творчій аспірантурі та асистентурі-стажуванні навчалося 46 осіб [12, С. 33]. У КНУТКТ навчалися 34 іноземних студенти і аспіранти з 16 країн: 20 іноземних громадян в Інституті екранних мистецтв, 11 іноземних громадян на Факультеті театрального мистецтва і 3 іноземних громадянина в аспірантурі. На денній формі навчання у КНУТКТ навчалися 25 іноземних громадянина, на заочній формі навчання – 9 іноземних громадян [12, С. 36–37].

КНУТКТ провадив свою діяльність на принципах розмежування прав, повноважень та відповідальності уповноваженого Кабінетом Міністрів України центрального органу виконавчої влади, що забезпечує формування та реалізацію державної політики у сфері культури і мистецької освіти (до вересня 2019 року це було Міністерство культури України, з вересня 2019 року по березень 2020 року – Міністерство культури, молоді та спорту України, а з березня 2020 року – Міністерство культури та інформаційної політики України, далі – Мінкультури), та уповноваженого Кабінетом Міністрів України центрального органу виконавчої влади, що забезпечує формування та реалізацію державної політики у сфері освіти і науки (Міністерства освіти і науки України, далі – МОН) [9, С. 3].

У досліджуваний період питання інтернаціоналізації вищої мистецької освіти не стояло на порядку денному Мінкультури. Натомість у Стратегічному плані діяльності МОН до 2024 року про міжнародну діяльність закладів вищої освіти мова йшла в контексті розвитку якісної вищої освіти, науки та інновацій [13]. Особливу увагу МОН приділило формуванню системи забезпечення якості вищої освіти, що відповідає принципам стандартів та рекомендацій Європейського простору вищої освіти, досягненню конкурентоспроможності української вищої освіти на міжнародному ринку освітніх послуг, долученню України до міжнародних наукових програм та організацій і до міжнародних дослідницьких інфраструктур, запровадженню державної підтримки права на академічну мобільність (передусім для вчених, наукових працівників) і забезпеченню участі України у міжнародних програмах щодо підтримки інновацій. Втілення Стратегічного плану діяльності МОН до 2024 року мало сприяти інтернаціоналізації вищої освіти України. Водночас цей документ не враховував специфіку вищої мистецької освіти, в якій поруч із наукою важливе місце посідає творча діяльність, а наука тісно (у певних випадках, нерозривно) пов'язана з мистецтвом. Це збільшувало роль і значення власних ініціатив КНУТКТ з інтернаціоналізації.

КНУТКТ є неприбутковим акредитованим закладом вищої освіти, який фінансується за рахунок коштів Державного бюджету України [9, С. 3]. У 2019 році міжнародна діяльність університету не отримувала від держави цільової фінансової підтримки, а витрати на неї, загалом, були неістотними і «розчиненими» в інших видатках (передусім, видатках на заробітну плату науково-педагогічного персоналу) [12, С. 49–50]. Інтернаціоналізація КНУТКТ здійснювалася в умовах обмеженого фінансування, якого, фактично, не вистачало на належне забезпечення освітнього процесу (зокрема, виробництво студентських практичних курсових та дипломних фільмів). Міжнародна діяльність КНУТКТ, особливо, пов'язана з участю у міжнародних фестивалях і творчих проєктах, що відбуваються за межами України, повною мірою могла здійснюватися лише за підтримки партнерів, меценатів і сторонніх організацій.

Міжнародні діяльність і співробітництво КНУТКТ були обумовлені статутною метою освітньої діяльності університету, яка полягає у підготовці висококваліфікованих фахівців у галузі культури і мистецтва, що є конкурентоспроможними не лише на національному, а й на міжнародному ринку праці [9, С. 4–5]. Питанням міжнародного співробітництва було присвячено окремий розділ Статуту КНУТКТ [9, С. 45–46]. Загалом Статут КНУТКТ визначав близько чотирьох десятків напрямків, на які спрямовано (або може бути спрямовано) міжнародну діяльність університету. Вони

максимально широко охоплювали різноманітні аспекти інтернаціоналізації вищої освіти, враховуючи специфіку вищої мистецької освіти, а їх практична реалізація дозволяла досягти успіху в інтернаціоналізації КНУТКТ.

Напрямки міжнародної діяльності КНУТКТ можна було згрупувати у такі блоки: входження КНУТКТ до європейської та світової системи освіти і науки, засвоєння та запровадження у КНУТКТ міжнародного досвіду та обмін досвідом, налагодження КНУТКТ двосторонніх і багатосторонніх міжнародних контактів, організація та втілення КНУТКТ міжнародних наукових і творчих заходів і проєктів та участь КНУТКТ у таких заходах і проєктах, забезпечення участі в міжнародній діяльності КНУТКТ науково-педагогічних працівників і осіб, які навчаються в університеті, навчання у КНУТКТ іноземних громадян, здійснення навчальної діяльності КНУТКТ за кордоном і підготовки до такої діяльності.

Офіційний вебсайт КНУТКТ висвітлював міжнародну діяльність університету, акцентуючи на співпраці університету із Міжнародним інститутом театру при ЮНЕСКО і участі у Світовому Консорціумі ЮНЕСКО – Chair-ITI (ГАТС – Глобальний Альянс Театральних Шкіл) і Всесвітньому освітньому театральному альянсі (WTEA – World Theatre Education Alliance), укладених угодах про творчу співпрацю із театральними школами і кіношколами різних країн світу, організації університетом Міжнародного студентського кінотелефестивалю «Пролог» і Міжнародного фестивалю театральних шкіл «Натхнення», участі КНУТКТ у численних міжнародних мистецьких фестивалях, організації університетом міжнародних зустрічей із митцями і науково-педагогічними працівниками різних країн світу, навчанні іноземних громадян [14]. Водночас повноцінна англомовна версія офіційного вебсайту КНУТКТ, що містила усю інформацію, значущу для потенційних іноземних студентів та аспірантів університету, була відсутня.

Напередодні пандемії COVID-19 у 2019 році КНУТКТ здійснював багатогранну міжнародну діяльність, що відповідала напрямкам, передбаченим Статутом КНУТКТ.

З метою входження до європейської та світової системи мистецької освіти і налагодження двосторонніх та багатосторонніх міжнародних контактів КНУТКТ брав участь у роботі Всесвітнього освітнього театрального альянсу (WTEA) [12, С. 34], працював над впровадженням проєктів програми Європейського Союзу у сфері освіти, професійної підготовки, молоді та спорту Erasmus+ для науково-педагогічних працівників, аспірантів та студентів університету і налагоджував контакти щодо спільної участі в програмі театральних шкіл у Варшаві (Польща), Мюнхені (Німеччина) та Барселоні (Іспанія) [12, С. 36], укладав договори про співробітництво і

встановлював прямі зв'язки з китайськими закладами вищої освіти і організаціями: Цзянанським центром культурного обміну «Один пояс, один шлях» (Пекін), Центральною академією драми Пекіну, Школою мистецтв Укси [12, С. 35–36].

Найбільшу увагу КНУТКТ приділив організації та втіленню міжнародних наукових і творчих заходів і проєктів, участі КНУТКТ у таких заходах і проєктах і забезпеченню участі у них науково-педагогічних працівників і осіб, які навчаються в університеті. При тому міжнародна творча діяльність КНУТКТ у 2019 році була яскравішою і ширшою за його наукову міжнародну діяльність. На базі КНУТКТ у 2019 році було організовано та проведено IV Міжнародну науково-практичну конференцію «Режисура екранних мистецтв: методологія навчання, інновації та досвід» і IV Міжнародну науково-практичну конференцію «Сучасні дослідження в галузі культури і мистецтва», а науково-педагогічні працівники університету взяли участь у 30 міжнародних наукових і науково-практичних конференціях різних наукових і освітніх установ з питань розвитку театру, кіно і телебачення [12, С. 29]. Натомість університет брав активну участь міжнародних театральних і кінофестивалях та інших творчих проєктах. Як учасник Всесвітнього освітнього театрального альянсу КНУТКТ у Пекіні (Китай) взяв участь у міжнародному проєкті спільного виробництва театральних шкіл Болгарії, Греції, Грузії, Іспанії, Китаю, Південної Кореї, Польщі, Росії, України та Японії – постановці вистави «Біла Змія» Мері Циммерман (головну роль Білої Змії зіграла студентка 3–Б акторського курсу Дар'я Каташинська) [12, С. 34] і Міжнародному театральному фестивалі WTEA 2019 (вистава «Сон літньої ночі» Вільяма Шекспіра у виконанні студентів 4–В акторського курсу отримала Приз за найкращу виставу, а преміями за найкращу акторську гру були відзначені студенти Віталій Бобух і Ніколетта Мочані) [12, С. 41–42]. У 2019 році КНУТКТ взяв участь у міжнародних фестивалях театрів ляльок FIMO (Овар, Португалія) [12, С. 35], «pUPpet» (Київ, Україна) і «Studio Festival Team» (Тиргу-Муреш, Румунія), Міжнародному кінофестивалі студентських фільмів у Братиславі (Словаччина), IX Міжнародному фестивалі театральних і кінематографічних шкіл «ClassFest 2019» (Кишинів, Молдова) [12, С. 42], 14-му BIAFF (Міжнародному фестивалі авторського кіно у Батумі, Грузія) і VIII Трускавецькому міжнародному кінофестивалі «Корона Карпат» (Україна) [12, С. 35], а Інститут екранних мистецтв КНУТКТ здійснив підготовку до участі у Міжнародному кінофестивалі студентських фільмів і кіношкіл «Бастау» (Алмати, Казахстан) [12, С. 13]. Міжнародними творчими проєктами, до яких у 2019 році долучився КНУТКТ, стали IV Міжнародний проєкт-конкурс «Тарас Шевченко єднає народи» [12, С. 42], IV Міжнарод-

ний арт-фестиваль пластичного мистецтва «Без зайвих слів / Extra words» (Київ, Україна) [12, С. 35], Міжнародний гуманітарний проєкт «Мінські ініціативи» (Мінськ, Білорусь) [12, С. 34] і XV Міжнародний конкурс-фестиваль виконавців сатири і гумору імені Андрія Сови (Одеса, Україна) [12, С. 42].

Діяльність КНУТКТ щодо засвоєння та запровадження в університеті міжнародного досвіду та обміну досвідом у 2019 році передусім полягала в залученні іноземних митців і науково-педагогічних працівників і організації міжнародних зустрічей: Вчена рада КНУТКТ присвоїла звання «Почесний професор Київського національного університету театру, кіно і телебачення імені І. К. Карпенка-Карого» генеральному секретарю художньої освіти Комітету Міністерства освіти Китаю, екс-ректору Центральної академії драми Пекіну Сю Сянгу та ректору Центральної академії драми Пекіну Хао Ронгу [12, С. 39], були проведені майстер-класи турецького режисера Уміта Кьорекена [12, С. 12] й аргентинського композитора та музиканта Еміліо Каудерера і майстер-класи з аргентинського танго (відкрито школу танго «Аргентина Танго»), а з офісом Програми академічних обмінів імені Фулбрайта в Україні було узгоджено приїзд у 2019–2020 навчальному році до КНУТКТ Вілсона Фішера з Пенсильванського університету (США) для проведення наукових досліджень та викладання [12, С. 35–36]. Також з метою поширення результатів наукової діяльності науково-педагогічних працівників і здобувачів вищої освіти університету на світовому рівні КНУТКТ проводив активну роботу з внесення Наукового вісника Київського національного університету театру, кіно і телебачення імені І. К. Карпенка-Карого до міжнародних наукометричних баз. Університет плекав плани зареєструвати його у міжнародній наукометричній базі Web of Science і водночас спрямовував діяльність науково-педагогічних працівників КНУТКТ на публікацію наукових статей у наукових виданнях, включених до міжнародних наукометричних баз Scopus та Web of Science, та ініціював їх участь у міжнародних наукових конференціях [12, С. 31].

Станом на грудень 2019 року у КНУТКТ навчалися 34 іноземних студенти і аспіранти: 12 – з Китаю, три – з Азербайджану, по два – з Великої Британії, Литви, Молдови, Росії та Сирії та по одному – з Білорусі, Грузії, Іраку, Ірану, Еквадору, Кіпру, Мексики, Польщі та Туреччини. За першим (бакалаврським) рівнем освіти навчалися 26 іноземних громадян, за другим (магістерським) рівнем освіти – 5 іноземних громадян, за третім рівнем освіти (в аспірантурі) – 3 іноземних громадянина. На навчання у КНУТКТ у 2019 році за результатами співбесіди було зараховано 19 іноземних громадян, а закінчили навчання в університеті 4 іноземних громадянина [12, С. 36–37]. Загалом частка іноземних громадян у структурі студентів і

аспірантів КНУТКТ становила менше 3%. Трохи більше третини іноземних громадян, що навчалися у КНУТКТ, були громадянами Китаю (35%), ще третина була громадянами країн пострадянського простору (11 осіб, 32%).

З усього багатоманіття варіацій міжнародної діяльності університету, передбачених Статутом КНУТКТ, у 2019 році не був втілений лише один блок напрямків – зі здійснення навчальної діяльності КНУТКТ за кордоном і підготовки до такої діяльності.

26 листопада 2019 року Вченою радою КНУТКТ було ухвалено Стратегію розвитку КНУТКТ на 2020–2024 роки (далі – Стратегія розвитку) [15], в якій істотну увагу приділили міжнародній діяльності університету. Вона мала стати інструментом, завдяки якому університет встановлює конкретні, адаптовані до потреб суспільства і тенденцій розвитку освіти, мистецтва та науки цілі, а її реалізація – дозволити зосередити зусилля і оптимізувати розподіл ресурсів для забезпечення розвитку КНУТКТ в умовах зростаючої конкуренції на ринку освітніх послуг, мистецтва та наукових досліджень в Україні (зокрема, в контексті освітніх послуг – конкуренції, що зростає внаслідок демографічної кризи, наслідком якої є зменшення кількості абітурієнтів) [15, С. 2]. Стратегія розвитку продовжувала, розвивала та уточнювала (більшою або меншою мірою) провідні напрямки міжнародної діяльності університету, передбачені Статутом КНУТКТ і втілені у 2019 році, щодо входження КНУТКТ до європейської та світової системи мистецької освіти і налагодження університетом двосторонніх та багатосторонніх міжнародних контактів, організації та втілення КНУТКТ міжнародних наукових і творчих заходів і проєктів, участі КНУТКТ у таких заходах і проєктах і забезпечення участі у них науково-педагогічних працівників і осіб, які навчаються в університеті, засвоєння та запровадження у КНУТКТ міжнародного досвіду та обміну досвідом і навчання у КНУТКТ іноземних громадян. Найбільшу увагу за напрямом «Міжнародна діяльність» у Стратегії розвитку було приділено організації участі представників університету у міжнародних мистецьких фестивалях і організації та поновленню проведення власних Міжнародного фестивалю театральних шкіл «Натхнення» та Міжнародного студентського кінотелефестивалю «Пролог» на базі університету [15, С. 15–17].

Висновки. Специфіка вищої мистецької освіти полягає у тому, що поруч із освітою і наукою важливе місце у ній посідає творча діяльність, а сама наука тісно (у певних випадках, нерозривно) виявляється пов'язаною з мистецтвом. Станом на 2019 рік питання інтернаціоналізації вищої мистецької освіти було відсутнє у порядку денному Мінкультури, а у Стратегічному плані діяльності МОН до 2024 року, втілення якого мало сприяти інтернаціоналізації вищої освіти України, специфіку вищої мистецької освіти враховувано не було.

КНУТКТ є провідним українським закладом вищої театральної та кіноосвіти. Напередодні пандемії COVID-19 у 2019 році інтернаціоналізація КНУТКТ не отримувала від держави фінансової підтримки. Міжнародна діяльність КНУТКТ, особливо, пов'язана з участю у міжнародних фестивалях і творчих проєктах, що відбуваються за межами України, повною мірою могла здійснюватися лише за підтримки партнерів, меценатів і сторонніх організацій.

Статут КНУТКТ визначав близько чотирьох десятків напрямків, на які спрямовано (або може бути спрямовано) міжнародну діяльність університету, що максимально широко охоплювали різноманітні аспекти інтернаціоналізації вищої освіти, враховуючи специфіку вищої мистецької освіти, а їх практична реалізація дозволяла досягти успіху в інтернаціоналізації КНУТКТ.

Офіційний вебсайт КНУТКТ висвітлював міжнародну діяльність університету, акцентуючи на налагоджених КНУТКТ міжнародних контактах, організації КНУТКТ міжнародних фестивалів і участі КНУТКТ у численних міжнародних фестивалях, організації університетом міжнародних зустрічей із митцями і науково-педагогічними працівниками і навчанні іноземних громадян. Водночас повноцінна англомовна версія офіційного вебсайту КНУТКТ, важлива для інтернаціоналізації КНУТКТ, була відсутня.

Багатогранні напрямки міжнародної діяльності КНУТКТ у 2019 році можна було об'єднати у такі блоки: входження КНУТКТ до європейської та світової системи мистецької освіти і налагодження міжнародних контактів, організація та втілення КНУТКТ міжнародних наукових і творчих заходів і проєктів, участь у таких заходах і проєктах і забезпечення участі у них науково-педагогічних працівників і осіб, які навчаються в університеті, засвоєння та запровадження у КНУТКТ міжнародного досвіду та обмін досвідом, навчання іноземних громадян. При тому найбільшу увагу КНУТКТ приділив міжнародним творчим заходам і проєктам, а найяскравішою подією міжнародного мистецького життя КНУТКТ у 2019 році стала участь університету у міжнародному проєкті Всесвітнього освітнього театрального альянсу та Міжнародному театральному фестивалі WTEA 2019 у Пекіні (Китай).

Здійснюючи міжнародну діяльність у 2019 році, КНУТКТ спирався на власні сильні сторони, пов'язані з мистецьким потенціалом університету, а також намагався компенсувати відсутність належних матеріальних ресурсів для міжнародної діяльності, використовуючи можливості існуючих програм підтримки і допомогу партнерів, у тому числі іноземних. «Географічно» міжнародну діяльність КНУТКТ було спрямовано на країни Східної та Західної Європи, Північну та Південну Америку, країни Сходу. Централь-

ним вектором міжнародної співпраці став Китай. Власні Міжнародний студентський кінотелефестиваль «Пролог» і Міжнародний фестиваль театральних шкіл «Натхнення», організатором яких був КНУТКТ, у 2019 році університет не проводив.

Міжнародна діяльність КНУТКТ у 2019 році мала свої межі. Вона не передбачала повною мірою вагомих заходів із акредитації КНУТКТ та його освітніх програм у європейській і міжнародній асоціаціях університетів, Європейській асоціації забезпечення якості вищої освіти, забезпечення участі університету в міжнародних рейтингах закладів вищої освіти, повноцінного запровадження у практику КНУТКТ передового досвіду інших держав, нових наукових, освітніх, мистецьких технологій, широкого залучення іноземних митців театрального та кіномистецтва, науково-педагогічних працівників до співпраці з університетом на постійній основі, конкретної реалізації спільних освітніх і наукових програм з іноземними закладами вищої освіти і програм академічної мобільності.

Певна «незавершеність» міжнародної діяльності КНУТКТ вказувала на ті шляхи, якими університет міг йти у майбутньому, розбудовуючи і продовжуючи розвивати міжнародні діяльність і співпрацю для вичерпної реалізації свого потенціалу інтернаціоналізації. Цьому мала сприяти Стратегія розвитку, що розвивала та уточнювала провідні напрямки міжнародної діяльності КНУТКТ. Перспективи подальших досліджень полягають в аналізі втілення КНУТКТ заходів з інтернаціоналізації, передбачених Стратегією розвитку, у 2020–2024 роках.

Література:

1. Національний освітній глосарій: вища освіта / за ред. В. Г. Кременя. 2-е вид., перероб. і доп. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. 100 с.

2. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII : станом на 09.04.2025 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (дата звернення: 17.04.2025).

3. Публікації. URL: https://ihed.org.ua/publications (дата звернення: 17.04.2025).

4. Дебич М. А. Теоретичні засади інтернаціоналізації вищої освіти: міжнародний досвід. Ніжин : ПП Лисенко, 2019. 408 с.

5. Study ‘The situation of theatres in the EU Member States’ : final report. Publications Office of the European Union, 2022. 101 p. URL: https://data.europa.eu/doi/10.2766/89198 (date of access: 17.04.2025).

6. Безгін О. І., Бернадська А. Є., Кочарян І. С., Успенська О. Ю. Культурна політика та мистецька освіта: моделювання процесів. Київ : Інститут культурології НАМ України, 2013. 176 с.

7. Безгін О. І., Кузнєцова І. В., Успенська О. Ю. Художня культура і мистецька освіта України: сучасні прояви і смисли. Київ : Інститут культурології НАМ України, 2019. 208 с.

8. Марченко В. В. Інтернаціоналізація музичної освіти в Україні. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2022. № 4. С. 102–106. URL: https://doi.org/10.32461/2226-3209.4.2022.269412 (дата звернення: 17.04.2025).

9. Статут Київського національного університету театру, кіно і телебачення імені І. К. Карпенка-Карого. Київ, 2020. 53 с.

10. Ліцензія. URL: https://web.archive.org/web/20210128020531/https://knutkt.edu.ua/dostup-do-publchno-nformac/ustanovch-dokumenti/lcenzya.html (дата звернення: 17.04.2025).

11. Звіт про діяльність Київського національного університету театру, кіно і телебачення імені І. К. Карпенка-Карого у 2018 календарному році. 45 с.

12. Звіт про діяльність Київського національного університету театру, кіно і телебачення імені І. К. Карпенка-Карого у 2019 календарному році. 53 с.

13. Стратегічний план діяльності Міністерства освіти і науки України до 2024 року. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2020/01/strat_plan_mon_2024.pdf (дата звернення: 17.04.2025).

14. Міжнародна співпраця. URL: http://web.archive.org/web/20210127044722/https://knutkt.edu.ua/mjnarodna/mijnarodnaspivpraca.html (дата звернення: 17.04.2025).

15. Стратегія розвитку Київського національного університету театру, кіно і телебачення імені І. К. Карпенка-Карого на 2020–2024 рр. 2019. 25 с.

References:

1. Zakharchenko, V. M., Kalashnikova, S. A., Luhovyi, V. I., Stavytskyi, A. V., Rashkevych, Yu. M. & Talanova, Zh. V. (2014). *Natsionalnyi osvitnii hlosarii: vyshcha osvita [National Educational Glossary: Higher Education]* (2nd ed., rev.). V. H. Kremen (Ed.). Kyiv: TOV «Vydavnychyi Dim «Pleiady» [in Ukrainian].

2. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [The Law of Ukraine «On Higher Education»]. (n.d.). *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 [in Ukrainian].

3. Publikatsii [Publications]. *ihed.org.ua*. Retrieved from https://ihed.org.ua/publications [in Ukrainian].

4. Debych, M. A. (2019). *Teoretychni zasady internatsionalizatsii vyshchoi osvity: mizhnarodnyi dosvid [Theoretical principles of internationalization of higher education: international experience]*. Nizhyn: PP Lysenko [in Ukrainian].

5. European Commission and Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture and KEA European Affairs and PPMI. (2022). *Study 'The situation of theatres in the EU Member States' – Final report*. Publications Office of the European Union. Retrieved from https://data.europa.eu/doi/10.2766/89198

6. Bezghin, O. I., Bernadska, A. Ye., Kocharian, I. S. & Uspenska, O. Yu. (2013). *Kulturna polityka ta mystetska osvita: modeliuvannia protsesiv [Cultural policy and education in the field of arts: process modeling]*. Kyiv: Instytut Kulturolohii NAM Ukrainy [in Ukrainian].

7. Bezghin, O. I., Kuznietsova, I. V. & Uspenska, O. Yu. (2019). *Khudozhnia kultura i mystetska osvita Ukrainy: suchasni proiavy i smysly [Art culture and art education of Ukraine: modern manifestations and meanings]*. Kyiv: Instytut Kulturolohii NAM Ukrainy [in Ukrainian].

8. Marchenko, V. V. (2022). Internatsionalizatsiia muzychnoi osvity v Ukraini [Internationalisation of Music Education in Ukraine]. *Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadriv kultury i mystetstv – National Academy of Managerial Staff of Culture and Arts Herald, 4*, 102-106. https://doi.org/10.32461/2226-3209.4.2022.269412 [in Ukrainian].

9. Statut Kyivskoho natsionalnoho universytetu teatru, kino i telebachennia imeni I. K. Karpenka-Karoho [Kyiv National I. K. Karpenko-Karyi University of Theatre, Cinema and Television Statute]. (2020) [in Ukrainian].

10. Litsenziia [License]. *knutkt.edu.ua*. Retrieved from https://web.archive.org/web/20210128020531/https://knutkt.edu.ua/dostup-do-publchno-nformac/ustanovch-dokumenti/lcenzya.html [in Ukrainian].

11. Zvit pro diialnist Kyivskoho natsionalnoho universytetu teatru, kino i telebachennia imeni I. K. Karpenka-Karoho u 2018 kalendarnomu rotsi [Report on the activities of the Kyiv National I. K. Karpenko-Karyi University of Theatre, Cinema and Television in the 2018 calendar year]. (n.d.) [in Ukrainian].

12. Zvit pro diialnist Kyivskoho natsionalnoho universytetu teatru, kino i telebachennia imeni I. K. Karpenka-Karoho u 2019 kalendarnomu rotsi [Report on the activities of the Kyiv National I. K. Karpenko-Karyi University of Theatre, Cinema and Television in the 2019 calendar year]. (n.d.) [in Ukrainian].

13. Stratehichnyi plan diialnosti Ministerstva osvity i nauky Ukrainy do 2024 roku [Strategic plan of activities of the Ministry of Education and Science of Ukraine until 2024]. (n.d.). *mon.gov.ua*. Retrieved from https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2020/01/strat_plan_mon_2024.pdf [in Ukrainian].

14. Mizhnarodna spivpratsia [International cooperation]. *knutkt.edu.ua*. Retrieved from http://web.archive.org/web/20210127044722/https://knutkt.edu.ua/mjnarodna/mijnarodnaspivpraca.html [in Ukrainian].

15. Stratehiia rozvytku Kyivskoho natsionalnoho universytetu teatru, kino i telebachennia imeni I. K. Karpenka-Karoho na 2020–2024 roky [Development strategy of the Kyiv National I. K. Karpenko-Karyi University of Theatre, Cinema and Television for 2020–2024]. (2019) [in Ukrainian].

УДК 372.21 + 37.013

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1092-1101

Височан Леся Михайлівна докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри початкової освіти та педагогічних інновацій, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, тел.: (096) 365-42-60, https://orcid.org/0000-0002-8978-5005

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ УЧИТЕЛІВ НУШ ДО ВИКЛАДАННЯ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ» У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Анотація. У статті авторкою аналізується готовність учителів НУШ до викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у початковій школі. Зазначено, що трансформаційні процеси в сучасній українській освіті, зумовлені впровадженням концепції Нової української школи (НУШ), передбачають якісно новий рівень професійної компетентності педагогічних працівників початкової ланки. Одним із ключових нововведень є інтегрований курс «Я досліджую світ», спрямований на формування цілісного світобачення молодших школярів через міждисциплінарний підхід до вивчення природничих, соціальних, громадянських, історичних, технологічних та інформатичних явищ. Встановлено, що успішна реалізація потенціалу даного курсу безпосередньо залежить від рівня готовності вчителів початкової школи до його викладання, що охоплює не лише знання змісту і методології інтеграції, але й операційно-діяльнісні уміння, особистісно-мотиваційну спрямованість і здатність до творчого застосування інноваційних педагогічних технологій.

З метою емпіричного дослідження рівня сформованості готовності вчителів Нової української школи до викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у початковій ланці освіти, авторкою було розроблено діагностичне опитування. Інструментарій включав комплекс питань, спрямованих на виявлення когнітивного, мотиваційно-особистісного компонентів готовності педагогів до реалізації інтегрованого підходу в освітньому процесі.

Проведене дослідження підтверджує, що формування готовності вчителів НУШ до викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» є багатоаспектним педагогічним процесом, що потребує системного підходу. Ключовими стратегіями для підвищення цієї готовності є: систематичне підвищення кваліфікації, забезпечення якісною методичною підтримкою,

активне використання інтерактивних форм навчання в процесі підготовки педагогів, стимулювання рефлексії, створення сприятливого освітнього середовища, мотивація до інноваційної діяльності, активне залучення батьківської громади до освітнього процесу.

Ключові слова: Нова українська школа, НУШ, інтегрований курс «Я досліджую світ», початкова школа, освітній процес, професійна підготовка.

Vysochan Lesia Mykhailivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Primary Education and Pedagogical Innovations, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, tel: (096) 365-42-60, https://orcid.org/0000-0002-8978-5005

DEVELOPING THE READINESS OF NUS TEACHERS TO TEACH THE INTEGRATED COURSE “I EXPLORE THE WORLD” IN PRIMARY SCHOOL

Abstract. The article analyzes the readiness of NUS teachers to teach the integrated course “I Explore the World” in primary school. It is noted that the transformational processes in modern Ukrainian education, caused by the introduction of the New Ukrainian School (NUS) concept, provide for a qualitatively new level of professional competence of primary school teachers. One of the key innovations is the integrated course “I Explore the World” aimed at forming a holistic worldview of primary school students through an interdisciplinary approach to the study of natural, social, civic, historical, technological and informatics phenomena. It has been established that the successful realization of the potential of this course directly depends on the level of readiness of primary school teachers to teach it, which includes not only knowledge of the content and methodology of integration, but also operational and activity skills, personal and motivational orientation and the ability to creatively apply innovative pedagogical technologies.

In order to empirically study the level of readiness of teachers of the New Ukrainian School to teach the integrated course “I Explore the World” in primary education, the author developed a diagnostic survey. The toolkit included a set of questions aimed at identifying the cognitive, motivational and personal components of teachers' readiness to implement an integrated approach in the educational process.

The study confirms that developing the readiness of NUS teachers to teach the integrated course “I Explore the World” is a multidimensional pedagogical process that requires a systematic approach. The key strategies for increasing this readiness are: systematic professional development, providing high-quality

methodological support, active use of interactive forms of learning in the process of teacher training, stimulating reflection, creating a favorable educational environment, motivation for innovation, and active involvement of the parent community in the educational process.

Keywords: New Ukrainian School, NUS, integrated course “I Explore the World”, primary school, educational process, professional training.

Постановка проблеми. Фундаментальною метою повної загальної середньої освіти є всебічний, гармонійний розвиток особистості, її виховання як свідомого члена суспільства, успішна соціалізація, що передбачає формування здатності до етичної та цивілізованої взаємодії з природним середовищем. Беззаперечно, що освітній процес має стимулювати стійке прагнення до безперервного самовдосконалення та навчання впродовж усього життя, готувати молодь до здійснення усвідомленого життєвого вибору, повної самореалізації власного потенціалу, прийняття відповідальності за свої дії, продуктивної трудової діяльності, активної громадянської позиції [1]. Досягнення цієї мети передбачає формування не лише когнітивних знань та предметних компетентностей, але й розвиток емоційного інтелекту, соціальних навичок, критичного мислення, творчості, здатності до інновацій, що є необхідними атрибутами успішної інтеграції особистості в складне й динамічне суспільство. Метою Нової української школи є холістичне становлення особистості «нової генерації», яка характеризується **інтегральним розвитком** усіх сфер: когнітивної, емоційно-вольової, соціальної та ціннісно-мотиваційної [3]. Йдеться про формування **компетентного патріота**, наділеного розвиненою **морально-етичною сферою**, здатного до прийняття **рефлексивних і відповідальних рішень** у складних ситуаціях, який виявляє **повагу до людської гідності**, **плюралізму думок**. Водночас, НУШ орієнтована на виховання **інноватора**, здатного до **креативного руйнування стереотипів** і **проактивної трансформації** навколишнього світу, конкурентоздатного на динамічному ринку праці, здатного до **практичної аплікації** здобутих знань та навичок, а також мотивованого до **безперервного самовдосконалення** й навчання впродовж усього життя (**lifelong learning**).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психолого-педагогічний аналіз релевантних інформаційних джерел засвідчує, що проблема підготовки майбутніх педагогів до впровадження інтегрованого навчання учнів перебувала в полі зору наукової спільноти ще на початку XX століття. Це відображено в дослідженнях щодо реалізації комплексних навчальних програм як у закордонних освітніх інституціях (зокрема, праці О. Декролі, Р. Кузіне, С. Твіннера, С. Френе, Р. Штейнера та інших). Сучасні науковці

та педагоги-практики продовжують активне дослідження питань імплементації різних типів інтегрованого навчання, а також аспектів професійної підготовки вчителя до здійснення даного виду педагогічної діяльності. Серед значущих дослідників цієї проблематики слід відзначити Н. Бібік, О. Войтенко, Ю. Галатюк, І. Грущинську, І. Козловську, І. Тимофєєву, І. Андрусенко, Т. Пушкарьову, О. Титар та інших. Їхні праці спрямовані на розкриття теоретико-методологічних засад інтегрованого навчання та розробку практичних рекомендацій щодо підготовки педагогічних кадрів до його ефективної реалізації в освітньому процесі. Незважаючи на значну увагу науковців та практиків до проблем реформування початкової освіти, питання цілеспрямованого формування готовності вчителів НУШ саме до викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» залишається недостатньо розкритим.

Мета статті - дослідження теоретичних і практичних аспектів формування готовності учителів НУШ до викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у початковій школі.

Виклад основного матеріалу. У контексті реформування початкової освіти, зумовленого парадигмальними зрушеннями, зміст освітніх галузей природничої, соціальної і здоров'язбережувальної, громадянської та історичної, технологічної й інформатичної підлягає інтеграції, формуючи міждисциплінарний курс «Я досліджую світ». Типовим навчальним планом для зазначеного інтегрованого курсу визначено тижневе аудиторне навантаження обсягом 3 академічні години [4]. Проблема міжпредметної інтеграції виступає вагомим чинником трансформаційних процесів у початковій освіті, що обґрунтовує редукцію кількості окремих навчальних дисциплін та переорієнтацію освітнього процесу на формування **ключових компетентностей (**уміння вчитися, спілкуватися державною та іноземними мовами, математична, інформаційно-цифрова, соціальна і громадянська, підприємливість, екологічна грамотність і здорове життя), культурної компетентності, **предметних компетентностей** (що визначаються специфікою інтегрованого курсу), **ціннісних орієнтацій**, а також урахування індивідуальних освітніх потреб та потенційних можливостей учнів. Зазначений підхід спрямований на забезпечення цілісного сприйняття учнями навколишнього світу та формування в них системного мислення.

Варто зазначити, що типова освітня програма інтегрованого курсу визначає особистісний розвиток молодших школярів як центральну мету, що досягається шляхом формування **цілісної картини світу** в процесі опанування різноманітних видів **соціального досвіду**. Останній охоплює **інтегровану систему знань** про природничі та суспільні феномени, становлення **світоглядних орієнтацій**, **генезус інформатичної, техноло-**

гічної й інших ключових компетентностей, необхідних для успішної життєдіяльності і продовження навчання. Програма також спрямована на інтерналізацію **ціннісних орієнтацій** у різних сферах життєдіяльності й соціальної практики, а також на опанування **способів дослідницької поведінки**, що характеризують здатність учнів до **практичного розв'язання проблем [1]**.

У 2018 році Україна долучилася до Міжнародної програми з оцінювання учнів PISA (Programme for International Student Assessment), одним із ключових вимірюваних конструктів якої виступала оцінка **наукової грамотності**. Остання операціоналізувалася як здатність учнів до експлікації наукових феноменів, формулювання **обґрунтованих інференцій** на основі емпіричних даних, розуміння впливу науково-технічного прогресу на **матеріальну, інтелектуальну і культурну сфери соціуму**. У контексті досягнення цілей дослідження PISA, учні початкової ланки освіти, які опановують інтегрований курс «Я досліджую світ», повинні продемонструвати сформованість наступних когнітивних та афективних складових наукової грамотності:

— Здатність до **наукової експлікації природних явищ** шляхом застосування **природничо-наукових методів дослідження** (спостереження, експеримент, моделювання), інтерпретації емпіричних даних та формулювання **науково обґрунтованих висновків** на основі **верифікованих доказів**.

— Володіння **фактологічними знаннями** (основні наукові факти, ідеї та теорії в галузі природничих та технічних наук), **процедурними знаннями** (методологія отримання наукових знань, алгоритми наукового дослідження) і **епістемологічними знаннями** (розуміння обґрунтованості наукових методів, їхньої евристичної цінності та сфери застосування).

— Демонстрація позитивного **афективного ставлення до науки і техніки**, що включає виявлення пізнавального інтересу, усвідомлення **аксіологічної значущості наукових знань**, розуміння гостроти **екологічних проблем** та нагальності їхнього розв'язання, усвідомлення **трансформаційного впливу науки і технологій** на фізичне, інтелектуальне та культурне середовище, а також вираження **професійної орієнтації** на кар'єру в науково-технічній сфері або суміжних галузях.

Узагальнюючи зазначимо, що цілі, що лежать в основі дослідження PISA, ґрунтуються на оцінці здатності учнів до **трансферу набутих знань** та їхньої **практичної аплікації** в нестандартних, **автентичних контекстах**, а також на здатності використовувати засвоєні в школі знання й сформовані навички для ефективного розв'язання потенційних життєвих ситуацій. Такий підхід спрямований на оцінку **функціональної грамот-**

ності учнів, їхньої здатності до успішної адаптації та самореалізації в сучасному світі.

Аналіз наукових джерел [5;2;1] та власний педагогічний досвід дозволяє прийти до висновку, що готовність учителя до викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» розглядається як багаторівневий конструкт, що включає когнітивний (знання змісту інтегрованого курсу, методології інтеграції, особливостей розвитку молодших школярів), операційно-діяльнісний (уміння проєктувати інтегровані уроки, використовувати активні методи навчання, організовувати дослідницьку діяльність, здійснювати міжпредметні зв'язки) та особистісно-мотиваційний (позитивне ставлення до інтегрованого навчання, усвідомлення його значущості, готовність до професійного саморозвитку) компоненти.

У межах проведеного дослідження слід акцентувати увагу на специфічних рисах інтегрованого курсу «Я досліджую світ», що впроваджується в початковій ланці освіти. Однією з ключових характеристик даного курсу є його інтегративний характер, що передбачає синергетичне поєднання кількох освітніх галузей. Зокрема, за програмою О. Савченко, відбувається інтеграція природничої, громадянської та історичної, соціальної і здоров'язбережувальної галузей. Водночас, навчальна програма Р. Шияна передбачає більш розширену інтеграцію, охоплюючи природничу, технологічну, інформативну, соціальну і здоров'язбережувальну, громадянську й історичну галузі, а також частково елементи мовно-літературної та математичної освітніх галузей. Зазначені моделі інтеграції відображають різні підходи до міждисциплінарного навчання в початковій школі.

З метою емпіричного дослідження рівня сформованості готовності вчителів Нової української школи (НУШ) до викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у початковій ланці освіти, авторами було розроблено діагностичне опитування. Інструментарій включав комплекс питань, спрямованих на виявлення когнітивного, мотиваційно-особистісного компонентів готовності педагогів до реалізації інтегрованого підходу в освітньому процесі. Всього в опитуванні взяли участь 64 педагоги, з середнім педагогічним стажем 15 років, з яких 93% жінок та 7% чоловіки.

На запитання «*Наскільки добре ви обізнані зі змістовими лініями інтегрованого курсу «Я досліджую світ»?»* респонденти надали варіативні відповіді, що відображають різний рівень їхньої самооцінки щодо володіння знаннями про змістове наповнення курсу. Аналіз розподілу відповідей засвідчив наступну тенденцію:

— Значна частина респондентів (62,5%) оцінила свій рівень обізнаності як високий або достатній, що свідчить про їхнє розуміння ключових тем і концепцій, які охоплює інтегрований курс. Ці педагоги,

ймовірно, активно використовують навчально-методичні матеріали, беруть участь у відповідних тренінгах, самостійно опрацьовують інформацію щодо змісту курсу.

— Інша частина респондентів (29,4%) вказала на середній рівень обізнаності, що може свідчити про часткове розуміння змістових ліній та потребу в подальшому поглибленні знань з окремих тем або розділів курсу. Ці педагоги, можливо, потребують додаткової методичної підтримки, роз'яснень щодо інтеграційних зв'язків між різними освітніми галузями.

— Незначна кількість респондентів (8,1%) оцінила свій рівень обізнаності як низький, що вказує на недостатнє розуміння змістового наповнення інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Ця категорія педагогів, ймовірно, потребує першочергової уваги в контексті підвищення кваліфікації та надання комплексної методичної допомоги для ефективного впровадження курсу у освітній процес.

Узагальнюючи результати опитування, зазначимо, що розподіл відповідей на дане запитання підкреслює неоднорідність рівня обізнаності вчителів НУШ зі змістовими лініями інтегрованого курсу «Я досліджую світ», що є важливим аспектом для розробки диференційованих підходів до їхньої подальшої професійної підготовки та методичного супроводу.

На наступне запитання «*Наскільки ефективно, на вашу думку, ви організовуєте дослідницьку діяльність учнів у межах інтегрованого курсу?*» відповіді респондентів продемонстрували спектр самооцінки, що відображає різний рівень їхнього сприйняття власної компетентності в організації цього важливого аспекту інтегрованого навчання. Аналіз отриманих даних виявив наступні тенденції:

— Близько 35% респондентів оцінили свою ефективність в організації дослідницької діяльності як середню. Це може свідчити про розуміння важливості дослідницького підходу, застосування окремих його елементів у практиці, проте, можливо, з наявністю певних труднощів, умов сьогодення – зокрема наявність тривог, відключень світла, або недостатньо системного впровадження. Ці педагоги можуть потребувати додаткової методичної підтримки і конкретних інструментів для більш ефективної організації дослідницької діяльності учнів.

— Значна частина респондентів (58,5%) висловила впевненість у своїй високій або достатній ефективності. Ці педагоги, ймовірно, володіють необхідними знаннями й навичками для проєктування та керування дослідницькими проєктами учнів, заохочують їхню самостійність і пізнавальну активність, а також вміють створювати сприятливе середовище для дослідницької діяльності.

— Певна кількість учителів (6,5%) оцінила свою ефективність як низьку. Це може бути пов'язано з недостатньою теоретичною підготовкою у сфері організації дослідницької діяльності, браком практичних навичок, часовими обмеженнями, труднощами в забезпеченні необхідних ресурсів через певні умови сьогодення. Ця група педагогів потребує цілеспрямованої підтримки, навчання щодо методології організації дослідницької діяльності учнів у контексті інтегрованого курсу.

Таким чином, результати опитування щодо ефективності організації дослідницької діяльності учнів у межах інтегрованого курсу «Я досліджую світ» вказують на необхідність диференційованого підходу до методичного супроводу вчителів НУШ. Важливо забезпечити педагогів як теоретичними знаннями, так і практичними інструментами для успішної організації дослідницької діяльності, що є ключовим для формування ключових компетентностей молодших школярів.

Аналіз відповідей респондентів на запитання «*Оцінити свою готовність по 5-бальній шкалі (де 1- низька готовність, 5 – висока готовність) до творчого пошуку та експериментування при викладанні інтегрованого курсу*» засвідчив переважання позитивної мотивації педагогів до інноваційної діяльності, проте з певними моментами:

— Переважна більшість педагогів (84,4%) продемонстрували **високий** рівень готовності до творчого пошуку та експериментування, обравши оцінки 4 та 5 балів. Це свідчить про наявність позитивної мотивації, усвідомлення необхідності інноваційного підходу при викладанні інтегрованого курсу.

— Значна частина респондентів (15,6%) оцінила свою готовність на **середньому рівні** (3 бали). Це може вказувати на розуміння важливості творчості, проте з певною невпевненістю у власних силах або потребою в додатковій підтримці та конкретних методичних рекомендаціях.

Проведене опитування і результати дослідження дозволяють зробити наступний висновок: формування готовності учителів НУШ до викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» є складним педагогічним процесом, що потребує комплексного підходу та застосування різноманітних стратегій. Зокрема, відзначимо важливі стратегії:

— *Підвищення кваліфікації та професійний розвиток*. Систематичне навчання вчителів на курсах підвищення кваліфікації, семінарах-практикумах, вебінарах, присвячених теоретичним засадам інтегрованого навчання, методиці викладання курсу «Я досліджую світ», використанню інноваційних педагогічних технологій (проєктна діяльність, STEM-освіта, ігрові технології). Важливим є ознайомлення з кращим вітчизняним та зарубіжним досвідом інтегрованого навчання.

— *Методична підтримка та супровід*. Забезпечення учителів якісними навчально-методичними матеріалами, розробками інтегрованих уроків, дидактичними ресурсами. Організація роботи методичних об'єднань, творчих груп, шкільних методичних служб, спрямованих на обмін досвідом, розробку спільних проєктів й аналіз педагогічної практики.

— *Застосування інтерактивних форм навчання в процесі підготовки вчителів*. Моделювання інтегрованих уроків під час навчання вчителів, залучення їх до виконання проєктів, розв'язання педагогічних ситуацій, використання кейс-методів, проведення дискусій та майстер-класів, що сприяє формуванню практичних умінь та навичок проєктування і проведення інтегрованого навчання.

— *Розвиток рефлексивних навичок учителів.* Стимулювання учителів до самоаналізу власної педагогічної діяльності, оцінки ефективності застосовуваних методів та прийомів інтегрованого навчання, виявлення труднощів та пошуку шляхів їх подолання. Залучення до взаємооцінювання та обміну зворотним зв'язком з колегами.

— *Створення сприятливого освітнього середовища*. Забезпечення матеріально-технічної бази для реалізації інтегрованого навчання (сучасне обладнання, навчальні матеріали, доступ до цифрових ресурсів). Створення атмосфери співпраці, підтримки, професійного зростання в педагогічному колективі.

— *Мотивація учителів до інноваційної діяльності.* Заохочення учителів до експериментування, впровадження нових підходів, технологій інтегрованого навчання, підтримка їхніх ініціатив та поширення успішного педагогічного досвіду.

— *Залучення батьківської громади*. Інформування батьків про особливості інтегрованого навчання, його переваги та роль у розвитку дитини; залучення батьків до спільної навчально-виховної діяльності, реалізації проєктів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Формування готовності учителів НУШ до викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у початковій школі є ключовою умовою успішної реалізації концепції Нової української школи. Комплексний підхід, що включає підвищення кваліфікації, методичну підтримку, використання інтерактивних форм навчання, розвиток рефлексивних навичок, створення сприятливого освітнього середовища, мотивацію до інноваційної діяльності, залучення батьківської громади, є визначальним для забезпечення якісної підготовки педагогічних працівників до викладання інтегрованого курсу. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні ефективності різних моделей і форм підготовки вчителів до інтегрованого навчання та виявлення чинників, що впливають на їхню мотивацію і готовність до інноваційної діяльності.

Література

1. Андрусенко І. Інтегрований курс «Я досліджую світ» як інноваційна освітня технологія у початковій школі. Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи : матеріали ІІ Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, м. Ніжин, 17 жовтня 2019 р, 2019. 262 с.
2. Грущинська І. Я досліджую світ : підручник інтегрованого курсу для класу закладів загальної середньої освіти : у 2-х ч. Київ, 2018.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти, затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: http://www.mon.gov.ua.
4. Концепція «Нова українська школа». URL:http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-seredn ya.
5. Тимофєєва І.Б. Методика викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» (природнича освітня галузь). Навчально-методичний посібник для здобувачів вищої освіти за освітнім ступенем «Бакалавр» спеціальності 013 Початкова освіта. Маріуполь: МДУ, 2022. 124 с.

References

1. Andrusenko I. (2019). Intehrovanyi kurs «Ya doslidzhuiu svit» yak innovatsiina osvitnia tekhnolohiia u pochatkovii shkoli. Pochatkova osvita: istoriia, problemy, perspektyvy [Integrated course “I Explore the World” as an innovative educational technology in primary school. Primary education: history, problems, prospects]: materialy II Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii, m. Nizhyn. 262 s. [in Ukrainian]
2. Hrushchynska I. (2018). Ya doslidzhuiu svit : pidruchnyk intehrovanoho kursu dlia klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity [I am exploring the world: a textbook of an integrated course for a class of general secondary education institutions] : u 2-kh ch. Kyiv. [in Ukrainian]
3. Derzhavnyi standart pochatkovoi zahalnoi osvity, zatverdzheno postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrainy [State Standard of Primary General Education, approved by the Cabinet of Ministers of Ukraine], vid 21 liutoho 2018 r. № 87. URL: http://www.mon.gov.ua. [in Ukrainian]
4. Kontseptsiia «Nova ukrainska shkola» [The concept of “New Ukrainian School”]. URL: http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya. [in Ukrainian]
5. Tymofieieva I.B. (2022). Metodyka vykladannia intehrovanoho kursu «Ya doslidzhuiu svit» (pryrodnycha osvitnia haluz) [Methods of teaching the integrated course “I Explore the World” (natural science education)]. Navchalno-metodychnyi posibnyk dlia zdobuvachiv vyshchoi osvity za osvitnim stupenem «Bakalavr» spetsialnosti 013 Pochatkova osvita. Mariupol: MDU.124 s. [in Ukrainian]

УДК 37.011.3-051:796]:331.54-043.86-047.64](045)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1102-1112

Гагарін Микола Іванович доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань, https//orcid.org/0000-0002-4773-3303

Ящук Сергій Миколайович, доктор педагогічних наук, професор, декан факультету фізичного виховання, професор кафедри професійної освіти та технологій за профілями, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань, https//orcid.org/0000-0002-8309-5898

Васильєв Геннадій Анатолійович старший викладач навчального центру студентського спорту, Національний університет «Одеська політехніка», м. Одеса, тел.: (048) 705-84-42, https//orcid.org/ 0000-0003-3172-3271

УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНИМ РОЗВИТКОМ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ У ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ СПОРТИВНОГО СПРЯМУВАННЯ

Анотація. В статті висвітлено особливості професійного розвитку тренерів-викладачів у позашкільних закладах спортивного спрямування в сучасних умовах, акцентується увага на необхідності ефективного управління даним процесом.

Проаналізовано особливості управління у сфері фізичної культури та спорту, закладами позашкільної освіти спортивного спрямування, узагальнено принципи управління професійним розвитком тренерів-викладачів (співпраці, соціальної справедливості, збагачення роботи тренерів-викладачів, колективного ухвалення рішень, пошани і довіри, «цілісного» погляду на тренерів-викладачів, індивідуального підходу в управлінні, особистісного стимулювання).

Управління професійним розвитком потребує аналізу кадрового потенціалу закладу освіти, розподілу тренерів-викладачів на групи, використовуючи дві шкали: компетентність і вмотивованість (компетентні та вмотивовані, компетентні, але невмотивовані, некомпетентні та невмотивовані, некомпетентні, але вмотивовані).

Виокремлено та проаналізовано шляхи удосконалення управління професійним розвитком тренерів-викладачів у позашкільних закладах спортивного спрямування в сучасних умовах.

Зроблено висновки, що управління професійним розвитком тренера-викладача у позашкільних закладах спортивного спрямування є важливою складовою формування професійно-педагогічної компетентності; реалізація означених шляхів сприятиме підвищенню ефективності даного процесу.

Подальших досліджень потребує проблема визначення та обґрунтування педагогічних умов ефективного професійного розвитку тренерів-викладачів у закладах позашкільної освіти спортивного спрямування.

Ключові слова: тренер-викладач, позашкільні заклади спортивного спрямування, професійний розвиток, управління, управління професійним розвитком тренерів-викладачі, шляхи удосконалення управління професійним розвитком тренерів-викладачів у позашкільних закладах спортивного спрямування.

Haharin Mykola Ivanovuch Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of Department Pedagogics and Education Management, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, https//orcid.org/ 0000-0002-4773-3303

Yashchuk Serhii Mykolaiovych Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Physical Education, Professor of the Department of Vocational Education and Technologies by Profiles, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, https//orcid.org/0000-0002-8309-5898

Vasyliev Hennadii Anatoliiovych Senior Lecturer, Student Sports Training Center, National University “Odesa Polytechnic”, 1 Shevchenka Avenue, Odesa, tel.: (048) 705-84-42, https//orcid.org/ 0000-0003-3172-3271

MANAGEMENT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TRAINERS-TEACHERS IN OUT-OF-SCHOOL INSTITUTIONS SPORTS ORIENTATION

Abstract. The article highlights the peculiarities of professional development of trainers-teachers in out-of-school sports institutions in modern conditions, focusing on the need for effective management of this process.

The peculiarities of management in the field of physical culture and sports, out-of-school sports education institutions are analyzed, the principles of managing the professional development of coach-teachers (cooperation, social justice, enrichment of the work of coach-teachers, collective decision-making, respect and trust, a “holistic” view of coach-teachers, an individual approach to management, personal stimulation) are summarized.

Management of professional development requires analysis of the personnel potential of an educational institution, division of trainers of trainers into groups using two scales: competence and motivation (competent and motivated, competent but unmotivated, incompetent and unmotivated, incompetent but motivated).

The ways to improve the management of professional development of trainers-teachers in extracurricular sports institutions in modern conditions are identified and analyzed.

It has been concluded that the management of professional development of a coach-teacher in extracurricular sports institutions is an important component of the formation of professional and pedagogical competence; the implementation of these ways will help to increase the efficiency of this process.

Further research is needed to identify and substantiate the pedagogical conditions for the effective professional development of coach-teachers in out-of-school sports education institutions.

Keywords: coach-teacher, extracurricular sports institutions, professional development, management, management of professional development of coaches-teachers, ways to improve the management of professional development of coaches-teachers in extracurricular sports institutions.

Постановка проблеми. В умовах реформування вітчизняної освітньої галузі зростають вимоги до особистісних та професійних якостей учителів фізичної культури, тренерів-викладачів, їх професійно-педагогічної компетентності. Необхідність удосконалення тренерсько-викладацької діяльності актуалізується сучасними нормативно-правовими документами (Закон України «Про фізичну культуру і спорт», Закон України «Про позашкільну освіту», Концепція розвитку щоденного спорту в закладах освіти, Наказ Міністерства молоді та спорту України «Про затвердження Порядку проведення атестації тренерів (тренерів-викладачів)» та ін. [1; 2; 3; 4]), аналізом практики здійснення такої діяльності у закладах позашкільної освіти.

Ефективність професійної діяльності тренерів-викладачів значною мірою залежить від рівня їх професійного розвитку, забезпеченні потреби у самовдосконаленні. Невипадково, у Концепції розвитку педагогічної освіти наголошується на необхідності безперервного професійного та особистісного розвитку педагогів [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У Законі України «Про фізичну культуру та спорт» наголошується, що державне управління фізичною культурою і спортом здійснюється центральним органом виконавчої влади, що забезпечує формування державної політики у сфері фізичної

культури та спорту, центральним органом виконавчої влади, що реалізує державну політику у сфері фізичної культури та спорту, за сприяння відповідно інших органів державної влади та органів місцевого самоврядування [1, с. 17].

Проблематика професійного становлення педагогів, тренерів-викладачів, особливості управління у сфері фізичної культури та спорту, зокрема, в закладах позашкільної освіти спортивного спрямування висвітлено у дослідженнях низки науковців (С. Атаманюк, Н. Башавець, А. Бондар, Г. Грибан, Г. Мешко, Т. Жовтун, О. Темченко та ін. [6; 7; 8; 9]).

Ґрунтовне дослідження особливостей управління позашкільними закладами освіти фізкультурно-спортивного напряму, які забезпечують розвиток дитячо-юнацького спорту здійснено у монографії А. Бондар, М. Томанек «Менеджмент позашкільних навчальних закладів фізкультурно-спортивного напряму» [7].

Аналізуючи особливості управління професійним розвитком педагогів, О. Темченко та Т. Жовтун наголошують на необхідності діагностики професійних потреб, уподобань, мотивів діяльності педагогічних працівників, їх прагнення самовдосконалення, наявний рівень сформованості професійної компетентності; науковці рекомендують стимулювати розвиток педагогів, залучати вчителів до управління, визначати перспективи професійного зростання [9].

Науковці С. Атаманюк, Н. Башавець, Г. Тітова, Д. Соляник обґрунтували сучасну парадигму управління сферою фізичної культури і спорту в умовах викликів сьогодення, що ґрунтується на науково-методологічних засадах у контексті соціального й економічного аспектів: функціональне призначення; ресурсне забезпечення; інноваційність менеджменту; адаптація до мінливого впливу зовнішнього середовища; рівнева ієрархічність; системність упровадження діяльності фізкультурно-спортивних організацій; якісна результативність; стратегічна спрямованість; синергетичний ефект [6].

Водночас, потребує вивчення проблеми управління розвитком педагогів, тренерів-викладачів з фізичної культури та спорту, що й зумовило вибір проблеми і визначило **мету статті** – проаналізувати шляхи удосконалення управління професійним розвитком тренерів-викладачів у позашкільних закладах спортивного спрямування в сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу. Основними завданнями позашкільної освіти є, зокрема, набуття соціально-громадського досвіду, вдосконалення фізичного розвитку особистості, організація змістовного дозвілля, відповідно до здібностей, обдарувань та стану здоров'я [2]. До закладів спортивного спрямування у системі позашкільної освіти належать спортивні

школи, дитячо-юнацькі спортивні школи олімпійського резерву, фізкультурно-спортивні клуби за місцем проживання, фізкультурно-оздоровчі клуби для осіб з особливими освітніми потребами, спеціалізовані дитячо-юнацькі спортивні школи олімпійського резерву, гуртки, секції, клуби, спортивно-оздоровчі, об'єднання на базі навчально-виробничих комбінатів, закладів загальної середньої, професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти; клуби та об'єднання за місцем проживання незалежно від підпорядкування, типів і форм власності та ін.

Згідно визначення Encyclopedia Britannica, фізична культура є «філософією, режимом або способом життя, спрямованим на ефективний фізичний розвиток за допомогою засобів тренування, дієти, аеробної активності, спортивних змагань та розумової дисципліни» [10].

З метою мотивації та залучення учнів до занять фізичною культурою в позашкільних закладах спортивного спрямування необхідно, насамперед, удосконалювати професійну діяльність тренерів-викладачів, сприяти їх професійному становленню та розвитку, здійснювати управління даним процесом.

Управління має багатоплановий, міждисциплінарний характер, що визначає різноманітні підходи до характеристики процесу управління. Загалом, управління – це упереджений, цілеспрямований вплив на об'єкт (суб'єкт) управління, який забезпечує виконання ним дій та досягнень, заданих цілей, і ґрунтується на врахуванні характеристик та особливостей як об'єкта (суб'єкта) управління, так і діяльності, яка йому передує.

Управління професійним розвитком тренерів-викладачів здійснюється завдяки конкретизації мети, цілей розвитку, розширення основних видів життєдіяльності, запровадження інновацій у тренувальний процес, удосконалення діяльності позашкільних закладів спортивного спрямування, ефективної взаємодії під час занять.

За своїм змістом поняття «розвиток», як філософська категорія, означає рух (взаємодію), під час якого відбувається зміна вже існуючих властивостей, характеристик та виникнення нових властивостей, якостей, яких раніше не було.

Традиційно розвиток розглядається у межах однієї форми функціонування об'єкта (суб'єкта) розвитку (наприклад, поява нових ознак, характеристик) та розвиток, за якого відбувається перехід до вищого рівня життєдіяльності, збільшення функціональних можливостей, удосконалення структури, зростання ефективності функціонування, рівня незалежності існування від впливу зовнішніх чинників, збереження та накопичення потенціалу для подальшого розвитку та ін.

У дослідженнях науковців (М. Кокожар, Ю. Курнишев, Ю. Мосейчук та ін.) процес саморозвитку та професійного зростання педагогів характе-

ризується змінами показників його компонентів. В якості найважливіших компонентів професійного саморозвитку вчителя фізичної культури відзначаємо такі: когнітивний – знання в галузі педагогіки і психології, теорії і методики фізичної культури і спорту, знань механізмів і способів особистісного і професійного саморозвитку (самооцінка, самоствердження, самовизначення); практичний – конструктивно-практичні уміння професійного саморозвитку особистості, зокрема: володінням способами проєктування саморозвитку (цілепокладання, вибір форм і технологій реалізації цілей і завдань діяльності); емоційний – розкривається через усвідомлення становище власного «Я», позитивне сприйняття себе як педагога, позитивне ставлення до педагогічної діяльності, емоційну стійкість у професійному саморозвитку; мотиваційний компонент – відображений ціннісними орієнтаціями, потребами, установками й інтересами педагога в професійному становленні й самовдосконаленні; рефлексивний – характеризується здатністю до педагогічної рефлексії, самовивчення, самооцінки власного життєвого й педагогічного досвіду, аналізу причинно-наслідкових зв'язків, стимулює роботу над собою [11].

Аналіх праць вчених [6; 7; 8; 11] свідчить, що основними напрямами інтенсифікації процесу професійного розвитку вчителів фізичної культури є: економічна ефективність – економія витрат матеріальних, фінансових і людських ресурсів засобами використання технологій відкритої освіти; – паралельність – здійснення навчання одночасно з професійною діяльністю, без відриву від виробництва або іншого виду діяльності; дуальність – участь суб'єктів-учасників освітнього процесу, у тому числі замовників освітніх послуг, у проєктуванні й регулюванні освітньої системи підвищення кваліфікації тощо; координованість та індивідуалізація – андрагогічна модель наставника-консультанта, ментора, тьютора, фасилітатора й координатора освітньо-наукового процесу підвищення кваліфікації та індивідуальний підхід до кожного; доступність, соціальна рівність, гнучкість й асинхронність – можливості віддаленого інтерактивного доступу (в авторизованому режимі, орієнтованому на різні групи користувачів) до всіх інформаційних освітніх ресурсів різних соціальних і регіональних груп та змога навчатися в зручний час, у зручному місці й темпі; – інтернаціональність (можливість добути освіту в закордонних закладах без обов'язкової потреби фізичної присутності в них та надавати освітні послуги іноземним громадянам і співвітчизникам, які мешкають закордоном); відкритість освітнього змісту навчання: проєктування освітніх програм з урахуванням найсучасніших та актуальних уявлень про предмет навчання; вихід за рамки змістового стандарту, навчальної програми; застосування спеціалізованих технологій і засобів навчання:

комп'ютерів, мережевих засобів, мультимедійних технологій, спеціального програмного забезпечення для здійснення освітньонаукового процесу; підвищення вимог до самоорганізації, умотивованості здобувачів освітніх послуг, формування й розвиток самоосвітньої компетентності та працьовитості; інклюзивність – урахування особливостей здобувачів освіти до сприйняття інформації з огляду на домінуючі канали сприйняття інформації під час здійснення освітнього процесу.

Узагальнення поглядів науковців дало змогу виокремити принципи управління професійним розвитком тренерів-викладачів. Принцип співпраці: підтримувати ініціативу тренерів-викладачів; цінувати їх компетентність, відповідальність, гуманне відношення до здобувачів освіти. Принцип соціальної справедливості: рівномірний розподіл навантаження між працівниками; створення умов для розкриття здібностей; заохочувати, оцінювати діяльність без упередження; розуміти, що відчуття несправедливості виникає, тоді, коли трудовий внесок і результат оцінений несправедливо у порівнянні з іншими. Принцип збагачення роботи тренерів-викладачів полягає в прагненні керівника урізноманітнити професійну діяльність: пробудження професійного інтересу і потреб; включення в інноваційну діяльність; визначення та засвоєння необхідного обсягу теоретичних знань і практичних умінь керівника щодо здійснення управління професійним розвитком. Принцип колективного ухвалення рішення (інструмент демократизації управління) колективно приймаються рішення, що мають істотне значення в житті колективу (режим роботи, програма розвитку закладу позашкільної освіти). Принцип пошани і довіри: створення атмосфери довіри і взаємоповаги; повага до людини у поєднанні з вимогливістю; розвиток ініціативи, творчості; заохочення досягнень і особистісного вкладу співробітників. Принцип цілісного погляду на тренерів-викладачів: сприйняття як особи з її потребами; будувати стосунки «людина-людина»; цікавитись інтересами підлеглих. Принцип індивідуального підходу в управлінні: врахування індивідуальних особливостей, рівня професійної підготовки, інтересів, досвіду; вивчення системи роботи тренера-викладача та його особистості; визначення індивідуальних цілей; опора на «сильні сторони» працівника. Принцип особистісного стимулювання: керівник повинен мати і використовувати систему стимулів-реакцій – матеріальних і моральних (посмішка, чуйне відношення, похвала та ін.); створення умов для продуктивної праці.

У дослідженнях вітчизняних вчених розроблено критерії та показники ефективності професійного розвитку вчителів фізичної культури, які, на наш погляд, можуть бути адаптовані в аспекті професійного розвитку тренерів-викладачів: у когнітивній сфері – розширення і збагачення

професійних знань та знань про себе, власні можливості, факт «відкриття», самостійного отримання нових знань, стійка потреба в їх постійному «здобутті»; у ціннісній сфері – виділення та інтеріоризація цінностей особистісно-професійного розвитку тренерів-педагога, емоційна чуттєвість; у мотиваційній сфері – розуміння значущості професійного та особистісного розвитку в умовах вільного вибору; прагнення до самореалізації в професії; мотивація до саморозвитку, різноманітних видів підвищення кваліфікації (курси, самоосвіта тощо); у операційній сфері – вироблення умінь і навичок самопізнання, самоосвіти, саморозвитку і самобудови (власна стратегія зростання досягнень) особистості, оперативність у виборі способів здійснення [6; 7; 8].

На стан і результативність професійного розвитку впливає якість управління ним з боку керівництва. В управлінні професійним розвитком педагогів, тренерів-викладачів ще не викорінено прояви директивного підходу (за схемою «вимога – сприймання – дія»), елементи співпорядкування (супідрядності); формальні показники: звітність про діяльність відсоток, кількість масових спортивних заходів та ін. Нині до цих проблем додались фінансові, кадрові тощо.

На нашу думку, стиль взаємодії може сприяти розвитку в тренерів-викладачів різноманітних якостей: сумлінності чи формалізму, бажання працювати творчо чи традиційно, любові до справи чи незадоволення своєю професією. Це, водночас, має значний вплив на характер стосунків тренерів-викладачів з учнями. Даний аспект управління потребує пошуку шляхів оптимального включення кожного працівника в процеси цілепокладання, сумісної творчої діяльності, вдосконалення міжособистісних і групових відношень, створення ситуацій, що спонукають до рефлексії, самопізнання, самореалізації.

Управління професійним розвитком тренерів-викладачів потребує аналіз кадрового потенціалу закладу освіти. Доцільно розподілити персонал на чотири групи, використовуючи дві шкали: компетентність і вмотивованість. Компетентність відображає здатність фахівця якісно виконувати свою роботу, тобто те, якими знаннями, уміннями та навичками він володіє, а вмотивованість – наскільки він хоче займатися своєю діяльністю і вдосконалюватися в ній. Таким чином, маємо такі групи тренерів-викладачів:

– компетентні та замотивовані. Вони, як правило, розвиваються самі. Водночас якщо представники цієї групи звертаються за порадою або проханням допомогти їм – необхідно надавати всебічну підтримку, адже саме ця група співробітників є умовною «елітою» закладу освіти;

– компетентні, але невмотивовані. Непогані фахівці, які, однак, не хочуть розвиватися. Керівнику важливо порозмовляти з таким працівником

спробувати показати, що в організації він реалізує свої особисті цілі. Такого працівника можна запитати: «До чого ти взагалі прагнеш у своїй роботі? Яким ти хочеш бути через 10 років?». По суті, розпочинати варто з того ж, що і в управлінні власним розвитком, – намагатись з'ясувати для тренера його місію, а потім показати, що у «своєму» закладу освіти він може цього досягти. Якщо керівник розуміє, що співробітник компетентний, але невмотивований у досягненні успіху, необхідно спрямувати зусилля на формування мотивів розвитку особистості;

– некомпетентні та невмотивовані. Це ті самі працівники, що потребують особливо пильної уваги та впливу з боку керівництва, залучення наставників; починати працювати з ними потрібно так само, як і з компетентними, але незмотивованими, тобто спочатку намагатися сформувати позитивну мотивацію.

– некомпетентні, але вмотивовані. Група осіб, на яких варто звернути особливу увагу, адже вони володіють потенціалом професійного розвитку. Йдеться не про повну відсутність компетентності, швидше, про випадок, коли тренер-викладач може набути значно більшу компетентність, ніж та, що є зараз, і при цьому прагне йти до цієї мети. Потрібно допомогти скласти план професійного розвитку, підбирати для курси і тренінги, групи обміну досвідом, застосовувати наставництво, радити навчально-методичну літературу та ін.

Аналіз праць науковців, функціонування позашкільних закладів освіти, як соціально-педагогічних систем, уможливлює виокремлення шляхів, що забезпечують ефективність управління процесом професійним розвитком тренерів-викладачів:

– суб'єкт керування позашкільним закладом освіти орієнтується на критерії педагогічно доцільного розвитку (реалізація особистісного потенціалу тренерів-викладачів, оптимальність траєкторії професійного розвитку та ін.), а не розвитку взагалі;

– керування професійним розвитком здійснюється систематично та послідовно, якісно змінюється і вдосконалюється;

– управлінська діяльність спрямована, насамперед, на узгодження темпів та можливостей професійного розвитку конструювання індивідуальної програми;

– запровадження гуманних міжособистісних стосунків між тренером та адміністрацією закладу освіти, колегами, здобувачами освіти та ін., що базуються на ціннісному ставленні та визнанні унікальності кожної особистості;

– здійснення професійної адаптації та підтримки на засадах партнерської взаємодії та співробітництва;

– забезпечення психолого-педагогічної підтримки та педагогічного супроводу тренерів-викладачів в процесі адаптації до професійної діяльності;

– створення та функціонування сприятливого соціально-психологічного середовища для саморозвитку та самореалізації; систематична мотивація до прояву ціннісного ставлення до професійної діяльності (мотивація професійного розвитку;

– розроблення комплексу індикаторів для діагностування ефективності професійного розвитку тренерів-викладачів;

– узгодженість зусиль керівництва позашкільного закладу освіти та тренера-викладача з метою забезпечення ефективного професійного розвитку, своєчасної перебудови механізмів управління та самоуправління.

Висновки. Отже, реалізація означених шляхів сприятиме підвищенню ефективності управління професійним розвитком тренерів-викладачів у закладах позашкільної освіти спортивного спрямування.

Таким чином, управління професійним розвитком тренера-викладача є важливою складовою формування професійно-педагогічної компетентності, та потребує подальшого вивчення. Перспективними напрямами подальших досліджень є визначення та обґрунтування педагогічних умов ефективного професійного розвитку тренерів-викладачів у закладах позашкільної освіти спортивного спрямування.

Література:

1. Закон України «Про фізичну культуру і спорт». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3808-12#Text.

2. Закон України «Про позашкільну освіту» URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14#Text

3. Про затвердження Стратегії розвитку фізичної культури і спорту на період до 2028 року. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1089-2020-%D0%BF#Text

4. Наказ Міністерства молоді та спорту України «Про затвердження Порядку проведення атестації тренерів (тренерів-викладачів). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0180-14#Text

5. Про затвердження концепції розвитку педагогічної освіти. URL https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti

6. Атаманюк С. І., Башавець Н. А., Тітова Г. В., Соляник Д. Г. Сучасна парадигма управління сферою фізичної культури і спорту. *Olympicus*. 2024. 2. С. 32–38.

7. Бондар А., Томанек М. Менеджмент позашкільних навчальних закладів фізкультурно-спортивного напряму : монографія. Бидгощ : Товариство наукової мережі спортивного права, 2018. 156 с.

8. Грибан Г. П. Управління у сфері фізичної культури і спорту. Житомир: Вид-во «Рута», 2022. 124 с.

9. Темченко О. В., Жовтун Т. С. Управління розвитком професійної компетентності педагога. Application of knowledge for the development of science : Proceedings of the VII International Scientific and Practical Conference, Stockholm, Sweden, February 21–24, 2023. Stockholm, 2023. Pp. 153–157.

10. Encyclopedia Britannica. Health : Definition and Importance. Britannica Official Website. URL: https://www.britannica.com/topic/health 5

11. Курнишев Ю. Кокожар М., Мосейчук Ю. Показники професійного саморозвитку майбутнього вчителя фізичної культури. *Науковий вісник професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка.* 2018. 16. С. 122–128.

References:

1. Zakon Ukrainy Pro fizychnu kulturu i sport [The Law of Ukraine on Physical Culture and Sports]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3808-12#Text. [in Ukrainian].

2. Zakon Ukrainy «Pro pozashkilnu osvitu» [Law of Ukraine "On extracurricular education"] URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14#Text [in Ukrainian].

3. Про затвердження Стратегії розвитку фізичної культури і спорту на період до 2028 року [On approval of the Strategy for the Development of Physical Culture and Sports for the period up to 2028]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1089-2020-%D0%BF#Text

4. Nakaz Ministerstva molodi ta sportu Ukrainy «Pro zatverdzhennia Poriadku provedennia atestatsii treneriv (treneriv-vykladachiv) [Order of the Ministry of Youth and Sports of Ukraine "On Approval of the Procedure for Certification of Coaches (Coaches-teachers)]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0180-14#Text [in Ukrainian].

5. Pro zatverdzhennia kontseptsii rozvytku pedahohichnoi osvity. URL https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti [in Ukrainian].

6. Atamaniuk, S. I., Bashavets, N. A., Titova, H. V., Solianyk, D. H. (2024). Suchasna paradyhma upravlinnia sferoiu fizychnoi kultury i sportu. Olympicus. Issue 2. 32–38. [in Ukrainian].

7. Bondar, A., Tomanek, M. (2018) Menedzhment pozashkilnykh navchalnykh zakladiv fizkulturno-sportyvnoho napriamu : monohrafiia. Bydhoshch : Tovarystvo naukovoi merezhi sportyvnoho prava. 156 s. [in Ukrainian].

8. Hryban, H. P. (2022) Upravlinnia u sferi fizychnoi kultury i sportu [Management in the field of physical culture and sports]. Zhytomyr: Vyd-vo «Ruta», 2022. 124 p. [in Ukrainian].

9. Temchenko, O. V. Zhovtun, T. S. (2023). Upravlinnia rozvytkom profesiinoi kompetentnosti pedahoha. Application of knowledge for the development of science : Application of knowledge for the development of science : Proceedings of the VII International Scientific and Practical Conference, Stockholm, Sweden, February 21–24, Stockholm, 153–157. [in Ukrainian].

10. Encyclopedia Britannica. Health : Definition and Importance. Britannica Official Website. URL: https://www.britannica.com/topic/health 5 [in English].

11. Kurnyshev, Yu. Kokozhar, M., Moseichuk, Yu. (2018). Pokaznyky profesiinoho samorozvytku maibutnoho vchytelia fizychnoi kultury. *Naukovyi visnyk profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy. Profesiina pedahohika.* Issue 16. 122–128. [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
ISSN 2786-6165 (ONLINE) № 4(34)2025
Bulletin of Science and Education

УДК 378.147:811.111

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1113-1125

Гальчун Наталія Петрівна доктор філософії зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, завідувачка кафедри дисциплін загальної підготовки, Комунальний заклад вищої освіти «Волинський медичний інститут» Волинської обласної ради, м. Луцьк, тел.: (050) 378-40-65, https://orcid.org/0000-0003-0431-638X

ЗМІСТОВА СКЛАДОВА ВИКЛАДАННЯ ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТА «АНГЛІЙСЬКА МОВА В ПРОФЕСІЙНІЙ КОМУНІКАЦІЇ» ЗДОБУВАЧАМ ВИЩОЇ МЕДСЕСТРИНСЬКОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті йдеться про важливу проблему сучасної вищої освіти – формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців-медиків. Підняте питання особливо актуальне з точки зору реформування системи хорони здоров'я України та виокремлення медичних сестер/братів як самостійних гравців на ринку надання медичних послуг. Окрім того, приведення медсестринської галузі у відповідність до європейських стандартів є однією з вимог вступу нашої держава до ЄС.

Авторка піднімає важливу проблему практичної підготовки медичної сестри/брата-магістра до діяльності в умовах багатокультурного професійного середовища, де англійська мова виступає інструментом взаєморозуміння між усіма учасниками лікувального процесу. Гальчун Наталія звертається до науковців, які досліджували питання практичної підготовки медичних сестер/братів в Україні. Однак, проблема методичного забезпечення викладання англійської мови здобувачам вищої медичної освіти залишається відкритою.

Авторка статті ставить собі за мету поділитися власним баченням змістового наповнення освітнього компонента «Англійська мова в професійній комунікації» та напрацьованим досвідом з даного питання, надати практичні рекомендації щодо формування змістової складової навчальної дисципліни й окреслити перспективи удосконалення якості реалізації ОК.

Гальчун Н. П. презентує власний доробок з цього питання – розроблений посібник для забезпечення проведення практичних занять з англійської мови. Вона ділиться досвідом з підбору тематики курсу відповідно до ОПП, описує структуру навчального видання та занять, що

його складають, наводить приклади розроблених вправ для формування комунікативних навичок майбутніх медичних сестер/братів-магістрів.

У висновках сформульовано рекомендації з особистого практичного досвіду та окреслено заходи із вдосконалення якості викладання освітнього компонента з метою досягнення програмних результатів навчання.

Ключові слова: медсестра, медсестринство, освітній компонент, здобувач освіти, англійська мова, комунікація, стандарт вищої освіти, освітньо-професійна програма, компетентність, другий (магістерський) рівень вищої освіти.

Halchun Nataliia Petrivna Doctor of Philosophy, Programme Subject Area – Educational and Pedagogical Sciences, Head of the General Training Disciplines Department, Municipal Institution of Higher Education "Volyn Medical Institute" of Volyn Oblast Council, Lutsk, tel.: (050) 378-40-65, https://orcid.org/0000-0003-0431-638X

CONTENT COMPONENT OF TEACHING THE EDUCATIONAL COMPONENT "ENGLISH IN PROFESSIONAL COMMUNICATION" TO THE HIGHER NURSING EDUCATION SEEKERS

Abstract. The article deals with an important issue in modern higher education – the development of the foreign language communicative skills of future medical professionals. This issue is particularly relevant when considering the reform of Ukraine's healthcare system and the establishment of nurses as independent players in the healthcare market. Moreover, in order to accede to the EU, Ukraine is required to align its nursing industry with European standards.

The author raises the important issue of how nurse-master's degree students are trained to work in a multicultural professional environment where English is the means by which all participants in the medical process communicate with each other. Nataliia Halchun addresses scholars who have studied practical nurse training in Ukraine. However, the issue of providing methodological support for teaching English to higher medical education students remains unresolved.

The author aims to share her vision of the content of the "English in Professional Communication" educational component, as well as her experience in this area. She also intends to provide practical recommendations for the development of the discipline's content and outline prospects for improving EC quality.

N. P. Halchun presents her own work on this issue: a manual designed to facilitate practical English lessons. She shares her experience of choosing course

topics in keeping with the EPP, describes the structure of the textbook and its lessons, and gives examples of exercises designed to improve future nurses' communication skills.

The conclusions formulate recommendations based on personal practical experience and outline measures to improve the quality of teaching the educational component in order to achieve the programme learning outcomes

Keywords: nurse, nursing, educational component, education seeker, English, communication, Higher Education Standard, education-professional programme, competency, the second (Master's) level of higher education.

Постановка проблеми. Реформування систем освіти та охорони здоров'я України, приведення їх функціонування у відповідність до європейських та світових стандартів висувають перед системою вищої медичної освіти нові виклики. Стрімке входження нашої держави в європейське співтовариство, значною мірою спричинене неоголошеною росією війною, обумовлює нові, раніше невідомі реалії провадження освітнього процесу. Перед медичною освітянською спільнотою постали завдання не лише реформування вищої медичної освіти, у тому числі й медсестринської, а й забезпечення досягнення програмних результатів навчання здобувачами освіти в процесі оволодіння загальними та спеціальними (фаховими) компетентностями. Досягнення позитивних результатів у зазначеній діяльності, у свою чергу, дає можливість підготувати для медичної галузі фахівця з медсестринства, здатного виконувати свої професійні обов'язки та надавати культурно-компетентний догляд відповідно до світових стандартів, рятувати життя як мирного населення, так і військових в умовах воєнних дій, реалізовувати функції клінічного та адміністративного лідерства, тобто конкурентоспроможного на сучасному ринку надання медичних послуг.

Професорсько-викладацький склад медичних ЗВО постійно працює над оновленням змісту освітньо-професійних програм вищої освіти зі спеціальності Медсестринство, впроваджує новітні технології організації освітнього процесу, особливо в частині практичної підготовки із застосуванням моделей стимуляційного навчання.

Імплементація нової для України моделі медсестринства в систему охорони здоров'я, виокремлення його в окрему самостійну сферу медицини потребує й нових підходів до підготовки медичних сестер з вищою освітою. Відтак, постає надзавдання – руйнування стереотипів у медсестринській професії, мотивування медичних сестер/братів до здобуття ступенів бакалавра та магістра. І, як наслідок, – виведення українського медсестринства на якісно новий щабель розвитку з метою утримання фахівців у професії та підвищення її престижу.

Саме з цією метою Колегією Міністерства охорони здоров'я України було ухвалено рамковий документ «Стратегічні напрямки розвитку медсестринства в Україні» 9 листопада 2024 року. З-поміж багатьох важливих напрямів реалізації ухваленої Стратегії звертається увага на засвоєння «м'яких навичок, мотиваційного консультування, вивчення англійської мови тощо» [1, С. 18]. Власне, англійська мова є тією важливою ланкою, що покликана налагодити належну комунікацію як у міжнародній медсестринській спільноті, так із учасниками лікувального процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема ступеневої освіти медичних сестер в Україні є надзвичайно актуальною. Особливої ваги набуває професійна підготовка медсестер зі ступенем магістра, що відповідає світовим та європейським стандартам медсестринства загалом та медсестринської освіти зокрема. Питання професійної підготовки медсестер розглядали у своїх працях такі дослідники: Г. Б. Паласюк, Т. І. Кир'ян, К. С. Пікон, Є. Б. Ніколаєв, В. Я. Карковська, М. І. Головчак, І. Ф, Костенко, З. П. Шарлович тощо. Однак проблема методичного забезпечення викладання англійської мови магістрам медсестринства залишається надзвичайно актуальною та не вирішеною. В Україні сьогодні немає жодного посібника з англійської мови для здобувачів магістерського ступеня з медсестринства.

Мета статті – проаналізувати стан забезпечення підручниками та посібниками викладання англійської мови магістрам медсестринства, подати власне бачення змістового наповнення освітнього компонента «Англійська мова в професійній комунікації», запропонувати практичні рекомендації із оволодіння даною навчальною дисципліною, окреслити подальші кроки у роботі з реалізації ОК «Англійська мова в професійній комунікації».

Виклад основного матеріалу. Якщо розглянути структуру медичного персоналу державних і комунальних закладів охорони здоров'я України, то найбільшу професійну групу становлять медичні сестри і брати – майже 190 000 або 40 % [2]. Однак у всьому світі, в Україні у тому числі, доводиться спостерігати тривожну тенденцію – відтік фахівців з професії. Статистичні дані свідчать, що за 2010-2022 роки кількість медичних сестер/братів зменшилась на 40 % на тлі загального скорочення чисельності населення на 10,5 % (з урахуванням епідемії Covid-19 та війни) [2]. За даними 2022 року кількість медичних сестер/братів на 100 тисяч населення найбільша в Ірландії та становить 1318 осіб [3]. Проте є країни і зі значно нижчими показниками, що пояснюється великим розривом у якості надання медичної допомоги між багатими і бідними державами. В Україні ж нараховується 386 медичних сестер на 100 тисяч громадян [1, С. 8]. Такі

показники свідчать про суттєве відставання від країн ЄС, куди прагне наша держава.

Проте Міністерство охорони здоров'я неодноразово ухвалювало накази щодо підтримки та стимулювання розвитку медсестринства. Ще у 1999 році Міністерство охорони здоров'я України і своєму Наказі «Про передачу деяких функцій лікарів молодшим медичним спеціалістам» (№ 216-Адм.) декларує розширення функцій медичних сестер. Однак на практиці не відбулося якихось суттєвих зрушень.

У 2005 році МОЗ України видає наказ «Про затвердження «Програми розвитку медсестринства на 2005-2010 рр.» (№ 585 від 08.11.2005), в якому піднімаються питання реалізації низки заходів для досягнення цілей «Програми розвитку медсестринства», а саме удосконалення системи підготовки й перепідготовки бакалаврів з медицини й приведення її «у відповідність до міжнародних стандартів» [5]. Окрім того, в даному документі йдеться про заходи з реформування системи підготовки фахівців спеціальності «сестринська справа». Одним із них визначено розробку «стандарту освіти з магістратури» для забезпечення розвитку ступеневої медсестринської освіти та «дозволить залучати медичних сестер-магістрів викладачами вищих медичних навчальних закладів» [5].

Рамковий документ «Стратегічні напрями розвитку медсестринства в Україні» розроблений на основі проведеного фахівцями ВООЗ в Україні ґрунтовного дослідження проблем медсестринської галузі та їх аналізу. Стратегія окреслює загальні напрями реформування медсестринства та визначає конкретні вимоги, критерії, норми, яких необхідно досягти аби сестринська галузь України відповідала Європейським стандартам.

Першим і, напевно, найважливішим блоком є «Освіта», що включає додипломну, післядипломну освіту та навчання на робочому місті. Якісна медична освіта є тією важливою умовою, що дає можливість підготувати кваліфікованих фахівців, які забезпечать надання компетентної та доступної медичної допомоги. Для досягнення визначених цілей медсестринської освіти необхідно розробити й запровадити підготовку медсестер на «рівні бакалавра і вище, що відповідає європейським стандартам та директивам ЄС» [1, С. 10]. Одним із інструментів підготовки медичних сестер, які «відповідають сучасним вимогам системи охорони здоров'я, володіють необхідними компетентностями відповідно до національних пріоритетів та потреб сфери охорони здоров'я» [1, С. 9] є «посилення вивчення англійської мови» [1, С. 10].

Стандарт вищої освіти зі спеціальності 223 Медсестринство другого (магістерського) рівня вищої освіти передбачає оволодіння загальними

компетентностями, що включають здатність «до міжособистісної взаємодії» та «спілкуватися іноземною мовою [6, С. 8].

Освітньо-професійна програма Сестринська справа другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 223 Медсестринство була започаткована у КЗВО «Волинський медичний інститут» у 2022 році. Одним з освітніх компонентів загального циклу підготовки була Англійська мова. Проте вже при першому її перегляді зовнішніми стейкголдерами (роботодавцями) було подано пропозицію змінити на «Англійська мова в професійній комунікації» з огляду на важливість формування іншомовних комунікативних навичок для професійного спілкування. Окрім того, магістри медсестринства у своїй ОПП мають і наукову складову, яка зумовлює потребу пошуку необхідної інформації у тому числі й в іншомовних джерелах та на іноземних сайтах. Робоча група з розробки ОПП та гарант одностайно підтримали пропозицію та внесли відповідні зміни до освітньо-професійної програми [6, С. 12].

Однак ще у процесі підготовки до ліцензування ОПП пошук якихось підручників чи посібників із англійської мови для магістрів медсестринства не дав жодного позитивного результату. Відтак, перед нами постало завдання якісного забезпечення вивчення даної навчальної дисципліни. Основною проблемою було підібрати доречне змістове наповнення курсу. Було зрозуміло дві істини: по перше – це не може бути щось подібне до англійської мови за професійним спрямування, навіть достатньо ускладнене, по друге – це не може бути курс за посібником “Nursing” видавництва “Express Publishing” серії “CarePath” з аудіо та відео супроводом, з яким ми працювали на бакалаврському рівні.

Наступив тривалий етап вивчення іноземних сайтів асоціацій медсестер і факультетів медсестринства в університетах США, Канади та Європейських країн, статистичних звітів із медсестринства американських та європейських лікувальних закладів, наукових праць та статей з тем медсестринства англійською мовою, новин в іноземних електронних ЗМІ, присвячених медсестрам та медсестринству тощо. Таким чином почала з’являтися уява проте, яка повинна бути тематика курсу. Окрім того, зміст компетентностей та програмних результатів навчання, викладених в освітньому стандарті з медсестринства другого (магістерського) рівня вищої освіти значно вплинули на добір тематики.

Наступним етапом стало опрацювання та осмислення зібраного інформаційного масиву. Далі слідувала клопітка робота з його адаптації до таких структури, форми, стилю, побудови речень та викладу матеріалу, які б стали посильними, зрозумілими й доступними для здобувачів освіти.

Відповідно до навчального плану на вивчення англійської мови відводилося 6 кредитів (180 годин), з яких 58 годин – практичні заняття, 122

години – самостійна робота, підсумкова форма контролю – залік. Таким чином, було розроблено перший силабус освітнього компонента «Англійська мова» для магістрів. Для методичного забезпечення проведення практичних занять було укладено перший посібник, куди ввійшло 28 уроків. Він включав такі теми: Глобальне здоров'я, Системи охорони здоров'я англомовних країнах, Професія медсестри в Україні та за кордоном, Основні завдання медсестринства в Україні, Підготовка медсестер в Україні, Характеристика сучасного медсестринства, Кваліфікації та навички медсестри, Функціональні обов'язки медсестри, Етичний кодекс сестри медичної, Лідерство в медсестринстві, Історія медсестринства, Актуальні питання сучасного медсестринства, Інновації в медсестринстві та розвиток медсестринства, Наукові експерименти в галузі медсестринства, Медсестринство в громадському здоров'ї, Клінічне медсестринство, Транскультурне медсестринство, Сестринський процес, Практичні навички медсестри, Сестринські втручання, Медичні процедури, Методи лікування, Сучасні методи обстеження, Стосунки медсестра-пацієнт, Здорове харчування, Я – медична сестра-магістр.

Усі уроки в посібнику структуровані та включають такі елементи: номер та тему заняття, глосарій до теми з транскрипцією та перекладом, текст або діалог до теми, вправи на закріплення. Методичні рекомендації для організації самостійної роботи здобувачів освіти також були систематизовані в окремий збірник.

Робота здобувачів освіти організовувалася таким чином, що в переддень заняття на освітній платформі презентувалася тема заняття – розміщувалися навчально-інструктивні матеріали для студентів. Вони включали зміст заняття та аудіозапис глосарію до теми для того, щоб здобувачі освіти могли ознайомитися з новою лексикою, прослухати зразок правильної вимови слів та записати їх у словники. Окрім того, публікувався також аудіозапис тексту за темою. Цей відомий методичний прийом – випереджувальне навчання - чудово працює з дорослими студентами, які зробили усвідомлений вибір – навчання в магістратурі. Оскільки це був 2022-2023 навчальний рік та Україна переживала складну ситуацію, пов'язану з роботою енергосистеми, то такий підхід забезпечував можливість опрацювання освітнього матеріалу в ті години, коли було світло.

Як уже зазначалося, в ході громадських обговорень у 2023 році роботодавцями було запропоновано модернізувати даний освітній компонент у «Англійська мова в професійній комунікації». Відтак, вченою радою було затверджено нову редакцію освітньо-професійної програми Сестринська справа. У 2024 році при перегляді ОПП було змінено форму підсумкового контролю із заліку на екзамен з огляду на актуальність та

важливість освітнього компонента та змінено розподіл годин – тепер на практичні заняття відводиться 60 годин. Вченою радою КЗВО «Волинський медичний інститут» запропоновані зміни були підтримані та нова редакція ОПП була ухвалена [6].

Таким чином, робоча програма освітнього компонента [7] була укладена відповідно до нової редакції освітньо-професійної програми, а на її основі розроблений силабус ОК [8].

На 2023-2024 навчальний рік посібник для практичних занять був доопрацьований: додано 2 уроки та для кожного заняття розроблено й внесено комунікативні вправи. У червні 2023 року вченою радою інституту нова редакція методичного видання була рекомендована до друку [9].

Відтак, зазнала змін тематика й послідовність викладу тем занять. Сьогодні до вивчення на практичних заняттях здобувачам магістерського ступеня пропонуються такі теми: Глобальне здоров'я, Система охорони здоров'я України, Система охорони здоров'я англомовних країн, Історія медсестринства, Професія медсестри в Україні та за кордоном, Основні завдання медсестринства в Україні, Підготовка медсестер в Україні, Характеристика сучасного медсестринства, Кваліфікації та навички медсестри, Функціональні обов'язки медсестри, 13 різних типів медсестер, і що вони роблять, Етичний кодекс сестри медичної, Лідерство в медсестринстві, Актуальні питання сучасного медсестринства, Інновації в медсестрнстві та розвиток медсестринства, Наукові експерименти в галузі медсестринства, Медсестринство в громадському здоров'ї, Клінічне медсестринство, Транскультурне медсестринство, Сестринський процес, Практичні навички медсестри, Сестринські втручання, Медичні процедури, Методи лікування, Сучасні методи обстеження, Робота із пацієнтами, Стосунки медсестра-пацієнт, Здорове харчування, Спорт і здоров'я, Я – медична сестра-магістр [9, С. 4-5].

Також оновилася структура кожного заняття. Вона включає такі елементи: номер та тема заняття, глосарій до теми з транскрипцією та перекладом, текст до теми, післятекстові вправи на закріплення, діалог до теми, вправи на формування комунікативних навичок.

На освітній платформі в переддень заняття, окрім вище зазначених матеріалів, ще розміщується аудіозапис діалогу до теми.

Для презентації еталону англомовної комунікації в кожному занятті здобувачам освіти пропонується діалог професійної медсестринської тематики, наприклад, розмова між медичною сестрою та пацієнтом із заняття "Nursing Interventions":

Nurse: Good morning, Mr. Thompson! How are you feeling today?

Mr. Thompson: A bit sore, but otherwise okay. Thank you for checking on me.

Nurse: That's normal after surgery. Let me adjust your bed position to help with your comfort. Also, I'll check your vital signs now.

(*Nurse Alice adjusts the bed and checks his blood pressure and heart rate.*)

Nurse: Your vitals look stable, which is a great sign. Dr. Patel prescribed some medication for pain relief. I'll administer it shortly.

Mr. Thompson: Thank you. Will this help with the soreness?

Nurse: Yes, it should help you feel more comfortable. Dr. Patel will also stop by later to discuss the next steps in your recovery.

(*Nurse Alice prepares the medication and administers it.*) [9, С. 150].

Види комунікативних вправ та завдань мають логічний і посильний характер та розроблені за принципом «від простого до складного». Наприклад, до теми 1 "Global Health" здобувачам освіти пропонується "Read the dialogue and play it out with a partner!" [9, С. 13-14]. Тобто завдання на просте відтворення англомовного діалогу. Але до теми 4 "History of Nursing" запропоновано зразок діалогу з аудіозаписом та, здавалося б, ще аж 3 вправи, проте вони мають зростаючу складність: перша – "Ask 10 questions on the dialogue!", друга – "Make up a plan for the dialogue!", і третя – "Make up a dialogue on one of the items of your plan and play it out with a partner!" [9, С. 32-35]. Заняття 7 на тему "Preparation of Nurses in Ukraine" включає вправу "Read the dialogue! Play it out with a partner!" та пропонує завдання "Make up a scheme of a dialogue (as in the example)!", де студенту пропонується схематично зобразити модель діалогу [9, С. 52-54].

У занятті 10 "Nurses' Functional Duties" перша комунікативна вправа "Read the dialogue, fill in the missing words or phrases as in the example!" пропонує вставити пропущені слова, вибравши варіанти з поданого списку, та виконати, як це показано в зразку: "***Ex.:*** 1) take vitals; 2) …" Уривок діалогу з пропущеними словами має такий вигляд: "- Besides, nurses have (5) …, procedures and symptoms they experience in (6) …, as well as their plan of care upon leaving" [9, С. 73-74]. На завершення здобувачам освіти необхідно скласти власні діалоги за темою та відтворити їх з партнерами.

Далі завдання поступово ускладнюються. Так, у занятті 13 "Nurse Leadership" здобувачам освіти пропонується діалог між *nurse leader* та *nurse colleague* і ставиться завдання "Write out Soft Skills and Hard Skills". Завершується комунікативне завдання складанням та відіграванням діалогів про Soft Skills і Hard Skills [9, С. 95-98].

Цікавим, на нашу думку, є завдання до заняття 24 "Treatment Methods": студентам традиційно пропонується прочитати у ролях діалог, його можна прочитати ланцюжком чи по частинах. Перед складанням і відіграванням власних діалогів потрібно виконати вправу «Мікрофон» – " Do the microphone-exercise: ask and answer the questions on the treatment methods!" [9, С. 160].

Заняття на тему “Medical Procedures” у своїй комунікативній частині включає, як зазвичай, діалог для відтворення, вправу “Are the sentences true or false?” та творче завдання-інтерв’ю “Take an interview of a doctor about medical procedures as if you are the patient’s family member!” [9, С. 155-157].

У ході заняття на тему “Modern Methods of Examination” студентам необхідно відтворити діалог, перед тим вставивши пропущені слова із запропонованого списку. Далі їм пропонується Case – “You are a nurse educator delivering a lecture on Modern Methods of Examination. Make a report on the topic and ask the questions to the audience to check up if they understood your lecture!” [9, С. 164-165].

Останнє підсумкове заняття “I’m a Master’s Degree Nurse” закінчується завданням, у якому відображається сутність навчання здобувачів освіти за магістерською програмою. Воно звучить так: “Prepare and act out a report on the topic “The Importance of Earning a Master’s Degree in Nursing”. Звісно, спочатку студенти повинні відтворити діалог та виконати вправу “True/False” [9, С. 197-198].

Висновки. Презентація наведених прикладів елементів уроків, вправ та завдань із посібника “English in Professional Communication” для студентів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності Медсестринство демонструє його практичну спрямованість на формування комунікативних навичок. Здобувачі освіти відзначають його професійну спрямованість, посильність, зрозумілість, сучасність, новизну, інформативність, доступність та зручність у користуванні. Окрім того, у процесі оволодіння освітнім контентом вони демонструють здатність не лише відтворювати навчальний матеріал, а й самостійно складати та на належному рівні озвучувати свої діалоги чи полілоги. Саме це і є метою оволодіння освітнім компонентом «Англійська мова в професійній комунікації», що забезпечує досягнення програмних результатів навчання відповідно до освітньо-професійної програми.

Таким чином, аби забезпечити формування визначених ОПП компетентностей з англійської мови необхідно: керуватися освітнім стандартом та освітньо-професійною програмою; підібрати сучасний та інформативний контент професійного змісту; привести його до форми та вигляду, придатних до засвоєння здобувачами освіти; сформувати структуру та послідовність презентації навчального матеріалу; укласти глосарій (краще до кожної теми) для полегшення роботи здобувачів освіти; розробити тренувальні післятекстові вправи для засвоєння лексичного матеріалу фахової тематики; розробити комунікативні вправи та завдання до теми; дотримуватися дидактичних принципів розробки навчальних матеріалів; застосовувати новітні технології організації освітнього процесу з оволо-

діння англійською мовою; забезпечити аудіосупровід для демонстрації еталонів англійського мовлення; забезпечити доступність навчальних матеріалів для здобувачів освіти на освітній платформі закладу вищої освіти.

Для вдосконалення якості реалізації освітнього компонента необхідно дослухатися до зауважень та пропозицій зовнішніх стейкголдерів, викладених у планових опитуваннях та на громадських слуханнях у ході перегляду ОПП; аналізувати та вносити обґрунтовані зміни в програму та силабус ОК за результатами анкетування здобувачів освіти після завершення вивчення дисципліни; слідкувати за новими законодавчими актами, постановами КМ України, наказами МОЗ та МОН України, внесенням змін до освітнього стандарту чи затвердження його нової редакції, введенням в дію професійних стандартів з медсестринства з метою подачі нового та сучасного матеріалу; слідкувати за тенденціями розвитку медсестринства у світі та в Європі для ознайомлення студентів із кращими зарубіжними стандартами галузі; імплементувати елементи академічної мобільності у вивчення ОК шляхом проведення навчальних бесід та дискусій із представниками медсестринської професій за кордоном (онлайн); доопрацювати аудіокурс до посібника та оприлюднити його в установленому порядку.

Вважаємо, що якісна реалізація освітнього компонента «Англійська мова в професійній комунікації» здобувачам другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності Медсестринство уможливить підготовку конкурентоздатної(го) медсестри/брата-магістра, що володіє компетентностями клінічного та адміністративного лідерства на сучасному ринку медичних послуг у полікультурному професійному середовищі.

Література:

1. Стратегічні напрями розвитку медсестринства в Україні. Київ, 2024. 23 с. URL: https://is.gd/WHp7fX (дата звернення : 25.04.2025)

2. Центр медичної статистики. Статистичні дині системи МОЗ (2023). URL : https://is.gd/ILLAme (дата звернення : 25.04.2025)

3. eurostat. Healthcare personnel statistics – nursing and caring professionals. URL : https://is.gd/XjUiX6 (дата звернення : 25.04.2025)

4. Про затвердження «Програми розвитку медсестринства на 2005-2010 рр.: Наказ МОЗ України від 08.11.2005 № 585. URL: https://is.gd/WdELzi (дата звернення : 25.04.2025)

5. Про затвердження стандарту вищої освіти зі спеціальності 223 Медсестринство другого (магістерського) рівня вищої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 24.06.2022 № 589. URL: https://is.gd/qzSoGk (дата звернення : 25.04.2025)

6. Освітньо-професійна програма Сестринська справа другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 223 Медсестринство галузі знань 22 Охорона здоров'я/ КЗВО «Волинський медичний інститут. Луцьк, 2024. 17 с. URL : https://v.gd/WgiC7O (дата звернення : 25.04.2025)

7. Робоча програма обов'язкового освітнього компонента Англійська мова в професійній комунікації для другого (магістерського) рівня вищої освіти галузі знань 22 Охорона здоров'я спеціальності 223 Медсестринство освітньо-професійної програми Сестринська справа / уклад.: Н. П. Гальчун. Луцьк : КЗВО «Волинський медичний інститут», 2024. 15 с. URL : https://is.gd/71xOdF (дата звернення : 25.04.2025)

8. Силабус обов'язкового освітнього компонента Англійська мова в професійній комунікації / уклад.: Н. П. Гальчун. Луцьк : КЗВО «Волинський медичний інститут», 2024. 11 с. URL : https://v.gd/D2I237 (дата звернення : 25.04.2025)

9. Наталія Гальчун. Англійська мова в професійній комунікації : навч. посіб. для здобувачів освіти другого (магістерського) рівня вищої освіти за освітньо-професійною програмою «Сестринська справа» спеціальності 223 «Медсестринство». 2-ге вид., переробл. і допов. / КЗВО «Волинський медичний інститут». Луцьк, 2023. 201 с. URL : https://surl.li/nygtgq (дата звернення : 25.04.2025)

References:

1. Stratehichni napriamy rozvytku medsestrynstva v Ukraini (2024). [Strategic Directions of Nursing Development in Ukraine] Kyiv. 23 pp. Retrieved from: https://is.gd/WHp7fX [in Ukrainian].

2. Tsentr medychnoi statystyky. Statystychni dyni systemy MOZ (2023). [Centre for Medical Statistics. Statistics from the Ministry of Health system]. Retrieved from: https://is.gd/ILLAme [in Ukrainian].

3. eurostat. Healthcare personnel statistics – nursing and caring professionals. Retrieved from: https://is.gd/XjUiX6 [in English].

4. Pro zatverdzhennia "Prohramy rozvytku medsestrynstva na 2005-2010 rr.": Nakaz MOZ Ukrainy vid 08.11.2005 № 585 [On Approval of the Nursing Development Programme for 2005-2010: Order of the Ministry of Health of Ukraine of 08.11.2005 № 585]. Retrieved from: https://is.gd/WdELzi [in Ukrainian].

5. Pro zatverdzhennia standartu vyshchoi osvity zi spetsialnosti 223 Medsestrynstvo druhoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 24.06.2022 № 589 [On Approval of the Standard of Higher Education in the Speciality 223 Nursing of the Second (Master's) Level of Higher Education: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 24.06.2022 No. 589]. Retrieved from: https://is.gd/qzSoGk [in Ukrainian].

6. Osvitno-profesiina prohrama Sestrynska sprava druhoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity spetsialnosti 223 Medsestrynstvo haluzi znan 22 Okhorona zdorovia (2024). [Educational and Professional Programme Nursing of the Second (Master's) Level of Higher Education, Speciality 223 Nursing, Field of Knowledge 22 Health Care]. Lutsk. Volyn Medical Institute. 17 pp. Retrieved from: https://v.gd/WgiC7O [in Ukrainian].

7. N. P. Halchun (2024) Robocha prohrama oboviazkovoho osvitnoho komponenta Anhliiska mova v profesiinii komunikatsii dlia druhoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity haluzi znan 22 Okhorona zdorovia spetsialnosti 223 Medsestrynstvo osvitno-profesiinoi prohramy Sestrynska sprava [Curriculum for the Compulsory Educational Component "English in Professional Communication" at Master's Level in the Field of Knowledge 22 Health Care, Specialty 223 Nursing, from the Education-Professional Programme Nursing]. Lutsk. Volyn Medical Institute. 15 pp. Retrieved from: https://is.gd/71xOdF [in Ukrainian].

8. N. P. Halchun (2024) Sylabus oboviazkovoho osvitnoho komponenta Anhliiska mova v profesiinii komunikatsii [Silabus of the Compulsory Educational Component English in Professional Communication]. Lutsk. Volyn Medical Institute. 11 pp. Retrieved from: https://v.gd/D2I237 [in Ukrainian].

9. Nataliia Halchun (2023) Anhliiska mova v profesiinii komunikatsii : navch. posib. dlia zdobuvachiv osvity druhoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity za osvitno-profesiinoiu prohramoiu «Sestrynska sprava» spetsialnosti 223 «Medsestrynstvo» [English in Professional Communication: A Textbook for Students of the Second (Master's) Level of Higher Education in the Educational and Professional Programme "Nursing", Speciality 223 "Nursing"], 2nd edition, revised and supplemented. Lutsk. Volyn Medical Institute. 201 pp. Retrieved from: https://surl.li/nygtgq [in Ukrainian].

УДК 378.147.016:81'243:004.8

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1126-1137

Гейченко Катерина Іванівна кандидат педагогічних наук, доцент, завідувачка кафедри мовної та загальнотеоретичної підготовки, Запорізький державний медико-фармацевтичний університет, м. Запоріжжя, тел.: (097) 188-63-37, https//orcid.org/0000-0002-0294-8423

Цупікова Олена Анатоліївна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри мовної та загальнотеоретичної підготовки, Запорізький державний медико-фармацевтичний університет, м. Запоріжжя, тел.: (067) 390-47-97, https//orcid.org/0000-0002-5834-4493

ІНТЕГРАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПРОЦЕС МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-НЕФІЛОЛОГІВ

Анотація. Штучний інтелект відкриває безліч нових можливостей для вдосконалення викладання та навчання іноземних мов, зокрема, української як іноземної. Метою статті є розгляд можливостей використання технологій штучного інтелекту у процесі мовної підготовки іноземних студентів-нефілологів. Для досягнення поставленої мети було проведено системний та порівняльний аналіз наукових джерел, синтез та узагальнення інформації. Доведено ефективність використання технологій штучного інтелекту під час викладання української мови як іноземної. Проаналізовано наукові дослідження щодо ролі штучного інтелекту як потужного інструменту, союзника, помічника у навчальному процесі. Досліджено переваги застосування штучного інтелекту в освіті: персоналізоване навчання, автоматизація завдань, забезпечення зворотного зв'язку, об'єктивність оцінювання тощо. Висвітлено можливості використання технологій на базі штучного інтелекту для викладання української мови як іноземної, а саме: планування занять, складання і перевірка тестів, розробка різноманітних матеріалів з урахуванням рівня мовних знань студентів, оцінювання студентських письмових робіт, створення презентацій та ілюстрацій, конспектів занять, планів проведення заходів, використання чат-ботів для розвитку і вдосконалення умінь навчально-професійного спілкування, вивчення й збагачення лексики, використання ігрових елементів тощо. Наведено приклади застосування інструментів ШІ у мовній практиці. Доведено, що технології штучного

інтелекту допомагають розвивати і вдосконалювати навички в усіх видах мовленнєвої діяльності: говорінні, аудіюванні, читанні і письмі. Зауважено, що зважаючи на переваги ШІ, він не може замінити викладача. Але штучний інтелект покращує й урізноманітнює освітній процес. Технології на базі штучного інтелекту є результативним інструментом для мовної підготовки іноземних студентів. Технології ШІ дозволяють оптимізувати навчальний процес, підвищують ефективність роботи викладачів, створюють цікаві, різноманітні, інноваційні заняття і тим самим сприяють покращенню мовних знань студентів.

Ключові слова: штучний інтелект, іноземні студенти, мовна підготовка.

Geichenko Kateryna Ivanivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Language and General Theoretical Training, Zaporizhzhia State Medical and Pharmaceutical University, Zaporizhzhia, tel.: (097) 188-63-37, https//orcid.org/0000-0002-0294-8423

Tsupikova Olena Anatoliivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Language and General Theoretical Training, Zaporizhzhia State Medical and Pharmaceutical University, Zaporizhzhia, tel.: (067) 390-47-97, https//orcid.org/0000-0002-5834-4493

INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES INTO THE PROCESS OF LANGUAGE TRAINING OF FOREIGN STUDENTS OF NON-FILOLOGY

Abstract. Artificial intelligence presents many opportunities for enhancing the teaching and learning of foreign languages, specifically Ukrainian as a foreign language. The purpose of this article is to explore the potential of utilizing artificial intelligence technologies in the language training of foreign non-philology students. To achieve this aim, a systematic and comparative analysis of scientific sources was conducted, followed by the synthesis and generalization of information. The effectiveness of using artificial intelligence technologies in teaching Ukrainian as a foreign language has been proven. The article examines scientific research on the role of artificial intelligence as a powerful tool, ally, and assistant in the educational process. It investigates the advantages of using artificial intelligence in education, such as personalized learning, task automation, feedback, and aim assessment. Additionally, the article highlights the potential of artificial intelligence-based technologies for teaching

Ukrainian as a foreign language. This includes planning classes, administering and grading tests, creating materials tailored to students' language skill, evaluating written work, developing presentations and illustrations, taking class notes, planning events, and utilizing chatbots to enhance students' educational and professional communication skills. Furthermore, artificial intelligence can aid in vocabulary acquisition and enrichment through the use of game elements. Examples are provided to prove the application of AI tools in language practice. It has been proven that artificial intelligence technologies can aid in the development and improvement of skills in all types of speech activities, including speaking, listening, reading, and writing. While AI has its advantages, it cannot replace the role of a teacher. However, it can enhance and diversify the educational process. AI-based technologies are an effective tool for language training of foreign students. They have the potential to optimize the learning process, increase the efficiency of teachers, and create interesting, diverse, and innovative classes, ultimately helping to improve students' language skills.

Keywords: artificial intelligence, foreign students, language training.

Постановка проблеми. Повномасштабне російське вторгнення в Україну суттєво вплинуло на умови навчання іноземних студентів у вітчизняних вишах. Відсутність можливості здобувати освіту в офлайн форматі змусило студентів повернутися на батьківщину або поїхати у країни Європи і, таким чином, втратити україномовне середовище, «живий» зв'язок з викладачами. Унаслідок цього відбулося значне зниження мотивації до навчання, що відчули, перш за все, мовні кафедри. Відомо, що українська мова для іноземних студентів є базою для здійснення всієї навчально-пізнавальної діяльності, інструментом для оволодіння майбутньою професією. Однак в онлайн режимі складно реалізувати необхідну практику говоріння та слухання, що важливо, зокрема, для розвитку у студентів-медиків умінь спілкування з пацієнтами. Тому перед викладачами-мовниками постала проблема пошуку нових методів, прийомів, форм заохочування інофонів до вивчення мови країни, де вони не живуть, але здобувають освіту, і сучасних інструментів полегшення, урізноманітнення і вдосконалення процесу навчання. Наразі активного впровадження в освітній процес набувають технології штучного інтелекту (ШІ), які мають значний потенціал для трансформації освітньої галузі. Не винятком є й інтеграція технологій штучного інтелекту у процес мовної підготовки іноземних студентів-нефілологів.

Аналіз основних досліджень і публікацій свідчить про активізацію інтересу науковців до дослідження впливу штучного інтелекту на якість освіти. Так, Т.Годецька [1] аналізує основні аспекти використання

штучного інтелекту як ефективної технології інформаційно-аналітичного супроводу цифрової трансформації освіти. Л.Ілійчук [2] зазначає, що технології ШІ мають великі можливості щодо персоналізації навчання, створення адаптивного, інтерактивного освітнього середовища, розроблення навчальних матеріалів і цифрових ресурсів, автоматизованого оцінювання та здійснення зворотного зв'язку, прогнозування успішності й аналізу даних, надання додаткової підтримки за допомогою інтелектуальних репетиторів і віртуальних помічників. Р. Гуревич, Л. Коношевський, О. Коношевський, А. Воєвода, С. Люльчак [3] досліджують проблеми і перспективи, виклики і загрози використання штучного інтелекту в галузі освіти. Науковці виокремили та проаналізували перспективні напрями використання ШІ у сфері вищої освіти, ефективне впровадження яких дозволить здійснювати добір найбільш оптимальної стратегії навчання, адаптованої під індивідуальні здібності та потреби студентів.

Чимало наукових праць присвячено дослідженню ролі штучного інтелекту у процесі вивчення іноземних мов. Р.Калько, Г.Декусар, К.Лагун [4] досліджують теоретичні та практичні засади використання методів штучного інтелекту при вивченні іноземних мов у ЗВО, детально описують різновиди комп'ютерних програм, які використовують технологію штучного інтелекту для поліпшення процесу навчання іноземних мов. Л.Вікторова, А.Кочарян, К.Мамчур, О.Коротун [5] обґрунтовують доцільність застосування чат-ботів із лінійною структурою, визначають сценарії застосування чат-ботів в освітньому процесі під час вивчення іноземної мови. Є.Рудешко [6] розглядає переваги впровадження ШІ у навчання іноземних мов. А.Бондар, О.Самар, Н.Фурманчук [7] переконані, що штучний інтелект дозволяє студентам *вдосконалити мовну компетенцію, збільшити лексичний запас, покращити вимову та навчитись вільно реалізовувати здобуті мовленнєві вміння в різних ситуаціях. Т.*Голуб, О.Коваленко, Л.Жигжитова, А.Котковець [8], досліджуючи трансформаційну роль ШІ у вивченні іноземної мови, стверджують, що успішна інтеграція штучного інтелекту у процес вивчення іноземної мови ґрунтується на його узгодженні з традиційними методами навчання під керівництвом досвідчених педагогів. М.Кадемія, І.Візнюк, А.Поліщук, С.Долинний [9] пропонують результати сформованості іншомовної компетентності у здобувачів вищої освіти за допомогою засобів ШІ-технологій. Перспективи застосування інструментів на базі штучного інтелекту у викладанні української мови як іноземної розглядає Н.Коновольчук [10].

Аналіз наукового доробку уможливлює стверджувати, що усі дослідники одностайні щодо великого потенціалу застосовування штучного інтелекту у викладанні та навчанні у закладах освіти, зокрема під час

вивчення іноземної мови. Водночас, незважаючи на значні здобутки у дослідженні зазначеної проблематики, залишається актуальним і вартим уваги вивчення можливостей використання технологій на базі ШІ у процесі мовної підготовки іноземних студентів-нефілологів як інструменту викладання і вивчення мови. Недостатньо досліджено застосування штучного інтелекту для планування і розробки занять з лексико-комунікативних фахових і граматичних тем, для створення презентацій та ілюстрацій. Окремої уваги потребує аналіз досвіду викладачів, які активно впроваджують інструменти ШІ у процес мовної підготовки іноземців. Вимагає додаткового розгляду проблема розробки різноманітних матеріалів з урахуванням рівня мовних знань студентів. Актуальним залишається питання адаптації чат-ботів до навчально-професійних потреб іноземних студентів. Варто дослідити роль технологій на базі ШІ для вивчення термінологічної лексики, розвитку умінь в усіх видах мовленнєвої діяльності. Зазначені аспекти спонукають до проведення ґрунтовних наукових розвідок.

Отже, запропоноване дослідження спрямоване на розв'язання невирішених проблем, що дозволить розробити практичні рекомендації для вдосконалення методичних підходів та оптимізації процесу мовної підготовки іноземних студентів.

Мета статті – розглянути можливості використання технологій штучного інтелекту у процесі мовної підготовки іноземних студентів-нефілологів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні штучний інтелект стає ефективним інструментом для оптимізації навчального процесу та полегшення роботи викладача [11]. Дослідники констатують, що у сфері освіти штучний інтелект має величезний науковий потенціал. Його основними перевагами вважають здатність адаптуватися до навчальних потреб кожного здобувача; аналізувати, спостерігати, підтримувати студента; оцінювати всі типи відповідей у тестовому форматі; надавати зворотний зв'язок у реальному часі; надавати студентам доступ до освіти відповідно до їхніх потреб; підтримувати оцифрування контенту; виконувати рутинну роботу педагога; розширювати аудиторію для отримання знань без географічних обмежень [12]. Такі можливості активно використовуються освітянами.

У процесі навчання української мови як іноземної штучний інтелект стає помічником викладача-мовника, автоматизуючи його повсякденну роботу, а саме: планування занять, складання і перевірку тестів, оцінювання письмових робіт студентів, створення презентацій і ілюстрацій, конспектів занять, планів проведення заходів тощо. За запитом викладача штучний

інтелект швидко і точно створює тести з різними типами завдань, аналізує виконані студентами контрольні роботи, виявляє помилки і пропонує рекомендації для їх виправлення тощо. Це значно заощаджує час викладача, дозволяючи йому зосередити увагу на найбільш важливих і творчих видах робіт.

Пропонуємо зразок одного з варіантів заняття для студентів-іноземців III курсу з лексико-комунікативної фахової теми: «Біль при серцево-судинних захворюваннях», яке підготовлено викладачем з використанням чат-боту ChatGPT. Були розроблені і запропоновані такі методи і прийоми щодо цієї теми:

1. Інтерактивна лекція: використання мультимедійних презентацій з графікою, схемами та відео, що ілюструють серцево-судинні захворювання і симптоми.

2. Групове обговорення: обговорення в малих групах або парах, де студенти діляться своїми знаннями та досвідом. Наприклад, обговорення причин болю та їх значення.

3. Рольові ігри: симуляція ситуацій, в яких студенти діють як лікарі або пацієнти, обговорюючи симптоми та ставлячи питання.

4. Використання кейс-стаді: аналіз реальних медичних випадків, у процесі яких студенти обговорюють діагнози та лікування, використовуючи відповідну лексику.

5. Граматичні вправи: практика речень із причинами та наслідками через написання та усні вправи, де студенти створюють речення про різні симптоми.

6. Візуальні матеріали: використання малюнків, інфографіки або схем, що демонструють анатомію серця та механізми болю, щоб полегшати розуміння термінів.

7. Тестування знань: проведення квізів чи тестів на знання термінів і симптомів для перевірки засвоєння матеріалу.

8. Лексичні ігри: гра «Слова на тему», де студенти швидко називають терміни, пов'язані з серцево-судинними захворюваннями.

9. Використання онлайн-ресурсів: залучення відео, статей або медичних платформ для самостійного навчання та підготовки.

10. Рефлексія: наприкінці заняття обговорюється, що було цікавим та корисним, щоб студенти висловлювали свої думки та ставили питання.

Цікавим є варіант заняття з іноземними студентами-медиками на II курсі за граматичною темою «Просте речення із зазначенням причини і наслідку»:

1. Інтерактивні платформи: онлайн-класи та вебінари: використання платформи Microsoft Teams для проведення інтерактивного заняття з обговоренням та практикою.

2. Гейміфікація: мовні ігри: використання платформ для створення ігор, де студенти будують речення з причинами і наслідками, заробляючи бали за правильні відповіді.

3. Генерація текстів: автоматичні генератори речень: використання ШІ для створення прикладів речень, які потім студенти аналізують та обговорюють.

4. Віртуальні симуляції: рольові ігри: створення сценаріїв, де студенти взаємодіють у віртуальному середовищі, використовуючи граматичні конструкції.

5. Мобільні додатки вивчення мов: використання додатків, які пропонували вправи на складання речень і перевірку знань граматики.

6. Використання відео: показ коротких відео з поясненнями граматичних конструкцій, після яких студенти обговорюють побачене.

7. Онлайн-опитування: анкети та опитування: використання Google Forms або інших платформ для збору прикладів речень від студентів та їх обговорення на аудиторному занятті.

8. Картки з термінами: флеш-картки: використання цифрових карток для навчання ключових слів і фраз, пов’язаних з причинами і наслідками.

9. Записи голосу: аудіо-завдання: студенти записують речення з поясненням причин і наслідків, що допомагає їм розвивати навички усного мовлення.

10. Платформи для спільної роботи: Google Docs або Padlet: створення спільних документів, де студенти разом складають речення, редагують їх та отримують зворотний зв'язок.

За допомогою штучного інтелекту можна отримувати оригінальні зображення, необхідні для конкретного заняття. Наприклад, на запит викладача штучний інтелект згенерував ілюстрації на тему «Стоматологічні інструменти» і «Огляд пацієнта» для іноземних студентів 2 курсу спеціальності «Стоматологія»:


https://surl.li/ezphqx


https://surl.li/gihaav


https://surl.li/sqjnjd

Отже, використання штучного інтелекту дозволяє створювати цікаві, інтерактивні заняття, залучати до роботи всіх студентів і, таким чином, формувати у них мотивацію до пізнавальної діяльності, активізувати розумові здібності [13].

Штучний інтелект дозволяє розробляти різноманітні матеріали з урахуванням рівня знань студентів, реалізуючи принцип індивідуалізації навчання. Це актуально для змішаних груп, в яких навчаються студенти з різним рівнем знання мови. Він також допомагає згенерувати завдання різної складності і тим самим уможливлює залучати до роботи всіх студентів одночасно і утримувати їхню увагу протягом всього заняття. Окрім того, штучний інтелект може аналізувати прогрес студента та автоматично коригувати рівень складності завдань для нього, пропонувати додаткові ресурси для тих, хто має проблеми з певними аспектами мови (граматика, словниковий запас, вимова тощо).

В умовах онлайн навчання іноземним студентам бракує спілкування українською мовою в повсякденному житті. Розв'язанню цієї проблеми сприяють мовні боти, які допомагають студентам відпрацьовувати мовні навички, коригують помилки, надають зворотний зв'язок. Зокрема, ChatGPT може імітувати розмову з людиною. Звернувшись до чату із запитаннями найрізноманітнішої тематики, студент стає учасником живої бесіди, максимально наближеної до умов реального життя, наприклад, розпитування пацієнта, розмова з колегами. Це сприяє покращенню комунікативних навичок та граматики, допомагає практикувати вживання слів, мовленнєвих моделей та типових сталих виразів у реальному часі, відпрацьовувати та закріплювати різноманітні мовленнєві інтенції та норми мовного етикету [10]. ELSA Speak аналізує вимову, інтонацію, швидкість мовлення. Чат-боти можуть бути налаштованими на моделювання, наприклад, медичних консультацій, допомагаючи студентам вивчати медичну термінологію та практикувати комунікацію. У студентів медичних вишів є можливість підготуватися до клінічної практики, відпрацьовуючи техніки спілкування з віртуальними пацієнтами різних вікових, професійних категорій. Оскільки кожна особистість потребує специфічного спілкування, імітація розмови засобами ШІ значно покращить комунікативні навички майбутніх лікарів. Отже, віртуальні співрозмовники розвивають в іноземців уміння спілкуватися українською мовою, розуміють студентів та аналізують зміст почутого, оцінюють граматичну правильність і пропонують рекомендації.

Технології ШІ допомагають студентам у вивченні лексики, а саме: пояснюють значення нових слів, дають приклади їхнього вживання, добирають синоніми, допомагають визначитися з вибором лексичної одиниці, найбільш доцільної у конкретній комунікативній ситуації [10]. ChatGPT корисно застосовувати і для відпрацювання термінологічної

лексики та базових граматичних конструкцій наукового стилю мовлення, формування вмінь створення монологічного висловлювання на базі прочитаного тексту, навичок компресії тексту тощо.

ChatGPT допомагає розвивати і вдосконалювати навички в усіх видах мовленнєвої діяльності: говоріння, аудіювання, читання і письма, навички пошуку текстів за заданою темою та відповідним рівнем знання мови, перевірити написані студентом тексти на граматичні та стилістичні помилки, пояснити їх та дати пораду.

Штучний інтелект впроваджує гейміфікаційні елементи у вивчення мови, роблячи його привабливим та нестандартним. Додатки використовують ігрові функції, такі як вікторини, нагороди, щоб мотивувати студентів і підтримувати їхній інтерес до мовної практики [14].

Водночас зважаючи на переваги і можливості штучного інтелекту, він не є досконалим і нездатний повністю замінити викладача. ШІ виконує роль лише допоміжного в організації ефективного навчального процесу. Основне місце все ж таки належить викладачеві, який здатний побудувати необхідні комунікації між усіма учасниками для успішного опанування іноземної мови та занурення в культуру народу, мова якого вивчається [15]. Упровадження штучного інтелекту в освіту також пов'язане з питаннями академічної доброчесності, соціалізації, емоційної підтримки, зниженням навичок критичного мислення студентів тощо. Тому вважаємо за важливе поєднання в освітньому процесі сучасного інструменту ШІ з традиційними, перевіреними багаторічним досвідом методиками.

Висновки. Штучний інтелект є потужним інструментом у вивченні української мови як іноземної. Його технології розширюють можливості викладачів, значно оптимізують освітній процес, збагачують традиційне навчання, підвищують якість засвоєння знань і набуття студентами-іноземцями навчально-професійних умінь і навичок. Застосування технологій штучного інтелекту на основі віртуальної і доповненої реальності, урізноманітнює процес навчання, дозволяє студентам занурюватися в інтерактивні й «живі» освітні ситуації, що вдосконалює сприйняття і розуміння матеріалу, а сам процес вивчення мови робить більш цікавим.

Перспективи подальшого вивчення окресленої проблеми вбачаємо у глибокому дослідженні інших інструментів штучного інтелекту, їхній вплив на якість освіти.

Література:

1. Годецька Т. Штучний інтелект як ефективна технологія інформаційно-аналітичного супроводу цифрової трансформації освіти. *Науково-педагогічні студії.* 2024. № 8. С. 200-216. DOI: https://doi.org/10.32405/2663-5739-2028-8-200-216

2. Ілійчук Л. Штучний інтелект і якість освіти: можливості, виклики та загрози. *Науково-педагогічні студії*. 2024. № 8. С. 232-248. DOI: https://doi.org/10.32405/2663-5739-2028-8-232-248

3. Гуревич Р.С., Коношевський Л.Л., Коношевський О.Л., Воєвода А.Л., Люльчак С.Ю. Інтеграція штучного інтелекту в сферу освіти: проблеми, виклики, загрози, перспективи. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2024. № 72. С. 170-186. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-72-170-186

4. Калько, Р. М., Декусар, Г. Г., Лагун, К. Д. Теоретичні та практичні засади використання методів штучного інтелекту при вивченні іноземних мов у ЗВО. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*. 2024. № 208. С. 181–187. DOI: https://doi.org/10.32782/2522-4077-2024-208-25

5. Вікторова Л. В., Кочарян А. Б., Мамчур К. В., Коротун О. О. Застосування штучного інтелекту та чат-ботів під час вивчення іноземної мови. *Інформаційно-комунікаційні технології в освіті*. 2021. Вип. 32. Т. 2. С. 166–173.

6. Рудешко Є. Штучний інтелект та нові можливості для інновацій у вивченні іноземних мов. *Роль штучного інтелекту у вивченні іноземних мов*: тези доповідей Міжвуз. наук.-метод. семінару, м.Київ, 15 лют. 2024р. Київ, 2024. С. 68-70.

7. Бондар А. В., Самар О. М., Фурманчук Н. М. Особливості використання штучного інтелекту як ефективного інструменту викладання іноземних мов. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. № 214. С. 133-137. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-214-133-137

8. Голуб Т.П., Коваленко О.О., Жигжитова Л.М., Котковець А.Л. Штучний інтелект у педагогіці: вивчення іноземної мови у вищій освіті. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2024. № 4. С. 50-56. DOI: https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2023.4.7

9. Кадемія М., Візнюк І., Поліщук А., Долинний С. Використання штучного інтелекту у вивченні іноземної мови здобувачами освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2022. С. 153–163. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-63-153-163.

10. Коновальчук Н.О. Перспективи застосування інструментів на основі штучного інтелекту у викладанні української мови як іноземної. *Український педагогічний журнал*. 2024. № 3. С. 160-166. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-3-160-166

11. Гуназа Л.М. Штучний інтелект у сучасній освіті: трансформація ролі вчителя, підвищення якості навчання та нові можливості для учнів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. № 90. С. 46-53.

12. Панухник, О. Штучний інтелект в освітньому процесі та наукових дослідженнях здобувачів вищої освіти: відповідальні межі вмісту ШІ. *Галицький економічний вісник*. 2023. № 4 (83). С. 202–211. DOI: https://doi.org/10.33108/galicianvisnyk_tntu2023.04.202

13. Зубенко О. В. Штучний інтелект і вивчення іноземної мови. *Закарпатські філологічні студії*. 2023. Т. 2. Вип. 27. С. 80–85.

14. Кохан О. Застосування технології штучного інтелекту під час вивчення іноземної мови. *Роль штучного інтелекту у вивченні іноземних мов*: тези доповідей Міжвуз. наук.-метод. семінару, м.Київ, 15 лют. 2024р. Київ, 2024. С. 41-44.

15. Грачова І. Є., Колот Л. А., Дубініна О. В. Значення штучного інтелекту у вивченні іноземних мов. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2024. № 1. С. 21-27. DOI: https://doi.org/10.26661/2786-5622-2024-1-03

References:

1. Hodetska, T. (2024). Shtuchnyi intelekt yak efektyvna tekhnolohiia informatsiino-analitychnoho suprovodu tsyfrovoi transformatsii osvity [Artificial intelligence as an effective technology for information and analytical support of digital transformation of education]. *Naukovo-pedahohichni studii. – Scientific and pedagogical studies,* 8. 200-216. DOI: https://doi.org/10.32405/2663-5739-2028-8-200-216 [in Ukrainian].

2. Iliichuk, L. (2024). Shtuchnyi intelekt i yakist osvity: mozhlyvosti, vyklyky ta zahrozy [Artificial intelligence and quality of education: opportunities, challenges and threats]. *Naukovo-pedahohichni studii. – Scientific and pedagogical studies,* 8. 232-248. DOI: https://doi.org/10.32405/2663-5739-2028-8-232-248 [in Ukrainian].

3. Hurevych, R.S., Konoshevskyi, L.L., Konoshevskyi, O.L., Voievoda, A.L., & Liulchak S.Iu. (2024). Intehratsiia shtuchnoho intelektu v sferu osvity: problemy, vyklyky, zahrozy, perspektyvy [Integration of Artificial Intelligence into Education: Problems, Challenges, Threats, Prospects]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 72. 170-186. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-72-170-186 [in Ukrainian].

4. Kalko, R. M., Dekusar, H. H., & Lahun, K. D. (2024). Teoretychni ta praktychni zasady vykorystannia metodiv shtuchnoho intelektu pry vyvchenni inozemnykh mov u ZVO [Theoretical and Practical Principles of Using Artificial Intelligence Methods in Foreign Language Teaching at Higher Education Institutions]. *Naukovi zapysky. Seriia: Filolohichni nauky. – Scientific notes. Series: Philological sciences,* 208. 181–187. DOI: https://doi.org/10.32782/2522-4077-2024-208-25 [in Ukrainian].

5. Viktorova, L. V., Kocharian, A. B., Mamchur, K. V., & Korotun O. O. (2021). Zastosuvannia shtuchnoho intelektu ta chat-botiv pid chas vyvchennia inozemnoi movy [Using artificial intelligence and chatbots in foreign language learning]. *Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v osviti. – Information and communication technologies in education*, 32 (Vols. 2). 166–173. [in Ukrainian].

6. Rudeshko, Ye. (2024). Shtuchnyi intelekt ta novi mozhlyvosti dlia innovatsii u vyvchenni inozemnykh mov [Artificial intelligence and new opportunities for innovation in foreign language learning]. *Rol shtuchnoho intelektu u vyvchenni inozemnykh mov*: tezy dopovidei Mizhvuz. nauk.-metod. seminaru. – *The Role of Artificial Intelligence in Learning Foreign Languages: Abstracts of the Interuniversity Scientific and Methodological Seminar.* (pp. 68-70). Kyiv. [in Ukrainian].

7. Bondar, A. V., Samar O. M., & Furmanchuk N. M. (2024). Osoblyvosti vykorystannia shtuchnoho intelektu yak efektyvnoho instrumentu vykladannia inozemnykh mov [Peculiarities of using artificial intelligence as an effective tool for teaching foreign languages]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky. – Scientific notes. Series: Pedagogical Sciences,* 214. 133-137. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-214-133-137 [in Ukrainian].

8. Holub, T.P., Kovalenko, O.O., Zhyhzhytova, L.M., & Kotkovets A.L. (2024). Shtuchnyi intelekt u pedahohitsi: vyvchennia inozemnoi movy u vyshchii osviti [Artificial intelligence in pedagogy: learning a foreign language in higher education]. *Akademichni studii. Seriia «Pedahohika». – Academic studies. Series 'Pedagogy',* 4. 50-56. DOI: https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2023.4.7 [in Ukrainian].

9. Kademiia, M., Vizniuk, I., Polishchuk, A. & Dolynnyi S. (2022). Vykorystannia shtuchnoho intelektu u vyvchenni inozemnoi movy zdobuvachamy osvity [The use of artificial intelligence in foreign language learning by students]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy. – Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems,* 153–163. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-63-153-163. [in Ukrainian].

10. Konovalchuk, N.O. (2024). Perspektyvy zastosuvannia instrumentiv na osnovi shtuchnoho intelektu u vykladanni ukrainskoi movy yak inozemnoi [Prospects of using artificial intelligence-based tools in teaching Ukrainian as a foreign language]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal. – Ukrainian Pedagogical Journal*, 3. 160-166. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-3-160-166 [in Ukrainian].

11. Hunaza, L.M. (2023). Shtuchnyi intelekt u suchasnii osviti: transformatsiia roli vchytelia, pidvyshchennia yakosti navchannia ta novi mozhlyvosti dlia uchniv [Artificial intelligence in modern education: transforming the role of the teacher, improving the quality of education and new opportunities for students]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*. *– Pedagogy of forming a creative personality in higher and secondary schools*, 90. 46-53. [in Ukrainian].

12. Panukhnyk, O. (2023). Shtuchnyi intelekt v osvitnomu protsesi ta naukovykh doslidzhenniakh zdobuvachiv vyshchoi osvity: vidpovidalni mezhi vmistu ShI [Artificial intelligence in the educational process and research of higher education students: responsible limits of AI content]. *Halytskyi ekonomichnyi visnyk. – Galician Economic Bulletin,* 4 (83). 202–211. DOI: https://doi.org/10.33108/galicianvisnyk_tntu2023.04.202 [in Ukrainian].

13. Zubenko, O. (2023). V. Shtuchnyi intelekt i vyvchennia inozemnoi movy [Artificial intelligence and foreign language learning]. *Zakarpatski filolohichni studii*. *– Zakarpatsky philological studies,* 2. Vols. 27. 80–85. [in Ukrainian].

14. Kokhan O. (2024). Zastosuvannia tekhnolohii shtuchnoho intelektu pid chas vyvchennia inozemnoi movy [Application of artificial intelligence technology in foreign language learning]. *Rol shtuchnoho intelektu u vyvchenni inozemnykh mov*: tezy dopovidei Mizhvuz. nauk.-metod. seminaru. *– The Role of Artificial Intelligence in Learning Foreign Languages: Abstracts of the Interuniversity Scientific and Methodological Seminar.* (pp. 41-44). Kyiv. [in Ukrainian].

15. Hrachova, I. Ye., Kolot, L. A., & Dubinina, O. B. (2024). Znachennia shtuchnoho intelektu u vyvchenni inozemnykh mov [The importance of artificial intelligence in learning foreign languages]. *Pedahohichni nauky: teoriia ta praktyka*. *– Pedagogical Sciences: Theory and Practice*, 1. 21-27. DOI: https://doi.org/10.26661/2786-5622-2024-1-03 [in Ukrainian].

УДК 378:336

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1138-1148

Герасимків Юлія Любомирівна викладач циклової комісії фінансово-економічних дисциплін, Івано-Франківський фаховий коледж технологій та бізнесу, м. Івано-Франківськ, https://orcid.org/0009-0003-7757-8724

Дубровий Микола Іванович здобувач вищої освіти, Західно-український національний університет, м. Тернопіль, https://orcid.org/0009-0009-9312-6801

ТЕНДЕНЦІЇ В ДОСЛІДЖЕННІ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ: БІБЛІОМЕТРИЧНИЙ АНАЛІЗ

Анотація. Проведене дослідження присвячено аналізу наукової літератури з питань фінансової грамотності для виявлення закономірностей та тенденцій розвитку цієї галузі знань. В ході написання статті використано бібліометричний метод аналізу наукової літератури з питань фінансової грамотності на основі даних бази Scopus із застосуванням програмного продукту VOSviewer для візуалізації та кластеризації тематичних напрямів досліджень.

Дослідження охоплює часовий проміжок з 1964 по 2024 роки та демонструє чітку динаміку зростання публікаційної активності, особливо після 2012 року, що пов'язано з наслідками глобальної фінансової кризи 2008-2009 років. Результати аналізу показують міждисциплінарний характер досліджень фінансової грамотності, де найбільша частка публікацій припадає на соціальні науки (19,9%), економіку, економетрику та фінанси (19,6%), бізнес, менеджмент та бухгалтерський облік (15,5%), а також медицину (11,3%).

У географічному аспекті виявлено нерівномірність дослідницької активності, де беззаперечним лідером є США (понад 2400 документів), значно випереджаючи Індію (приблизно 1000 документів), Індонезію, Велику Британію та Китай. За допомогою програмного продукту VOSviewer автор виділяє шість основних тематичних кластерів у дослідженнях фінансової грамотності: фінансова освіта та фінансові знання; здоров'я та медична грамотність; методологія досліджень; соціально-економічні фактори; цифрові технології та сучасні виклики; вікові групи та освіта.

На основі проведеного аналізу визначено перспективні напрями для майбутніх досліджень, зокрема: вплив цифрової трансформації фінансо-

вого сектору на вимоги до фінансової грамотності; фінансова грамотність у контексті кліматичних змін та екологічно відповідального інвестування; фінансова грамотність у кризових умовах.

Результати дослідження спрямовані на формування цілісного розуміння сучасного стану та перспектив розвитку наукової літератури з питань фінансової грамотності, що сприятиме координації дослідницьких зусиль та визначенню пріоритетних напрямів майбутніх досліджень.

Ключові слова: фінансова грамотність, бібліометричний аналіз, Scopus, VOSviewer, тематичні кластери, міждисциплінарні дослідження, публікаційна активність.

Herasymkiv Yuliia Liubomyrivna Lecturer of the cyclical commission of financial and economic disciplines, Ivano-Frankivsk Professional College of Technologies and Business, Ivano-Frankivsk, https://orcid.org/0009-0003-7757-8724

Dubrovyi Mykola Ivanovych Student, West Ukrainian National University, Ternopil, https://orcid.org/0009-0009-9312-6801

TRENDS IN THE STUDY OF FINANCIAL LITERACY: A BIBLIOMETRIC ANALYSIS

Abstract. The study is devoted to the analysis of scientific literature on financial literacy to identify patterns and trends in the development of this field of knowledge. In the course of writing the article, the bibliometric method of analyzing the scientific literature on financial literacy based on the data of the Scopus database was used with the use of the VOSviewer software product for visualization and clustering of thematic research areas.

The study covers the time period from 1964 to 2024 and demonstrates a clear dynamics of growth in publication activity, especially after 2012, due to the effects of the global financial crisis of 2008-2009. The results of the analysis show the interdisciplinary nature of financial literacy research, with the largest share of publications in the social sciences (19,9%), economics, econometrics and finance (19,6%), business, management and accounting (15,5%), and medicine (11,3%).

Geographically, the research activity was found to be uneven, with the United States being the undisputed leader (over 2400 documents), far ahead of India (approximately 1000 documents), Indonesia, the United Kingdom, and China. Using the VOSviewer software product, the author identifies six main thematic clusters in financial literacy research: financial education and financial knowledge; health and health literacy; research methodology; socioeconomic factors; digital technologies and modern challenges; age groups and education.

Based on the analysis, promising areas for future research have been identified, in particular: the impact of the digital transformation of the financial sector on financial literacy requirements; financial literacy in the context of climate change and environmentally responsible investment; financial literacy in crisis conditions.

The results of the study are aimed at forming a holistic understanding of the current state and prospects for the development of scientific literature on financial literacy, which will help to coordinate research efforts and identify priority areas for future research.

Keywords: financial literacy, bibliometric analysis, Scopus, VOSviewer, thematic clusters, interdisciplinary research, publication activity.

Постановка проблеми. В умовах зростаючої складності фінансових систем, розширення спектру фінансових послуг та глобальних економічних викликів фінансова грамотність населення набуває критичного значення як на індивідуальному, так і на суспільному рівнях. Як справедливо вказує Н. Савчук, «фінансова освіта або грамотність сприяє прийняттю грамотних рішень, мінімізації ризиків, а отже, здатна зумовити продуктивний поступ суспільства» [5].

Актуальність дослідження фінансової грамотності зумовлена низкою факторів, зокрема фінансовою інклюзією та соціальною рівністю, економічними наслідками пандемії COVID-19, цифровізацією фінансових послуг, зміною пенсійних систем, збільшення кількості випадків застосування шахрайських схем, розвитком криптовалют та альтернативних фінансових інструментів [1]. Попри зростаючу увагу до фінансової грамотності, дослідницька література в цій галузі залишається фрагментованою між різними дисциплінами, що ускладнює формування цілісного розуміння розвитку цього напряму. Бібліометричний аналіз дозволяє систематизувати наявні знання та виявити основні тенденції, що сприятиме координації дослідницьких зусиль та визначенню перспективних напрямів майбутніх досліджень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження фінансової грамотності мають міждисциплінарний характер, охоплюючи роботи з економіки, фінансів, освіти, психології та соціології. Ці питання піднімалися в працях С. Домбровської, Ю. Ярової, Т. Повод, Н. Савчук, Н. Тімошенко, І. Гнидюк І., Л. Маршук, С. Коваль та Ю. Мельничук.

У контексті попередніх досліджень, проведений бібліометричний аналіз на основі даних Scopus надає актуалізовану та більш повну картину розвитку наукової літератури з фінансової грамотності, охоплюючи останні тенденції, що сформувалися під впливом глобальних економічних змін та цифрової трансформації.

Метою статті є проведення бібліометричного аналізу наукової літератури з питань фінансової грамотності на основі даних бази Scopus для виявлення закономірностей та тенденцій розвитку цієї галузі знань.

Виклад основного матеріалу. Основним джерелом даних для дослідження стала бібліографічна база Scopus, що вважається найбільшою реферативною базою даних наукової літератури з інструментами для відстеження, аналізу та візуалізації дослідницької активності. Вибір Scopus зумовлений її широким охопленням наукових видань з різних дисциплін та географічних регіонів. Для формування вибірки документів використано такий термін пошуку, як «financial literacy». Пошук проводився у назвах, анотаціях та ключових словах публікацій без обмеження за часом публікації для забезпечення повноти охоплення розвитку галузі від початкових робіт до сучасних досліджень.

Аналіз динаміки публікацій з питань фінансової грамотності у базі Scopus (рис. 1) демонструє чітку тенденцію до зростання наукової активності в цій галузі. З 1964 року, коли з'явилися перші публікації, присвячені фінансовій грамотності, спостерігається поступове збільшення кількості досліджень з помітним прискоренням після 2006 року.

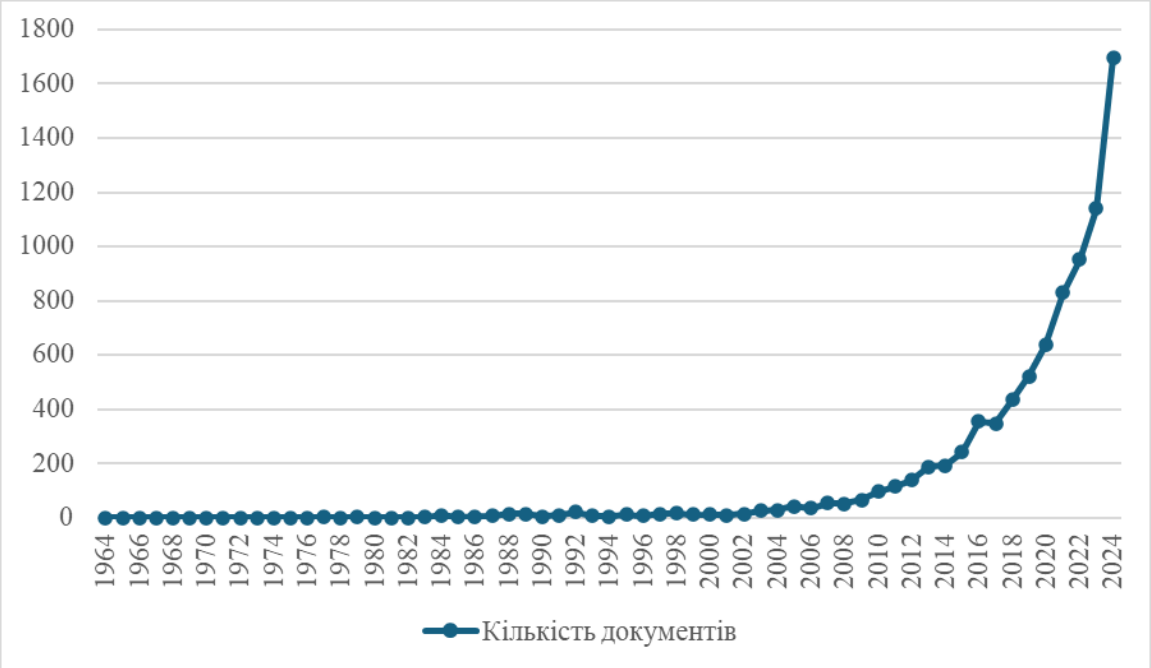


Рис. 1. Динаміка публікацій з питань фінансової грамотності у базі Scopus за 1964-2024 рр.

Особливо інтенсивне зростання публікаційної активності розпочалося після 2012 року, що можна пов'язати з посиленням уваги до фінансової грамотності в контексті наслідків глобальної фінансової кризи 2008-2009

років. Кількість публікацій у 2018 році майже вдвічі перевищила показник 2014 року, а протягом 2018-2024 років відбулося найбільше зростання, коли щорічна кількість публікацій зросла з приблизно 400 до пікового значення близько 1700 документів.

Аналіз розподілу публікацій за предметними галузями (рис. 2) підтверджує міждисциплінарний характер досліджень фінансової грамотності. Найбільша частка публікацій (19,9%) припадає на соціальні науки, що включають освіту, соціологію та інші суміжні дисципліни. Це відображає важливість соціальних аспектів фінансової грамотності та її значення для соціальної інклюзії.



Рис. 2. Структура публікацій з питань фінансової грамотності у базі Scopus за тематичною спрямованістю

Майже таку саму питому вагу (19,6%) займають дослідження у галузі економіки, економетрики та фінансів, що закономірно, враховуючи фінансово-економічну природу самого поняття фінансової грамотності.

Значну частку (15,5%) займають дослідження у сфері бізнесу, менеджменту та бухгалтерського обліку, які часто зосереджені на практичних аспектах застосування фінансової грамотності в професійному контексті та управлінні бізнесом.

Помітною є також частка досліджень у галузі медицини (11,3%), що може бути пов'язано з вивченням впливу фінансової грамотності на здоров'я, доступ до медичних послуг та фінансування охорони здоров'я.

Комп'ютерні науки (6,7%) також представлені у дослідженнях фінансової грамотності, особливо в контексті цифрової фінансової інклюзії, використання технологій для підвищення фінансової грамотності та аналізу даних про фінансову поведінку.

Менші частки належать психології (3,9%), інженерії (3,7%), екологічним наукам (3,0%), мистецтву та гуманітарним наукам (2,6%) та наукам про прийняття рішень (2,2%), що додатково підкреслює різноманітність підходів до вивчення фінансової грамотності.

Аналіз кількості публікацій за країнами походження авторів виявляє суттєву нерівномірність у дослідницькій активності з питань фінансової грамотності у глобальному масштабі.

Беззаперечним лідером є США з показником понад 2400 документів, що більш ніж удвічі перевищує кількість публікацій з Індії, яка посідає друге місце з приблизно 1000 документів. Така домінуюча позиція США може бути пояснена комбінацією факторів: розвиненою дослідницькою інфраструктурою, значними інвестиціями у наукові дослідження, а також гострою актуальністю питань фінансової грамотності для американського суспільства, особливо після фінансової кризи 2008 року.

Індія демонструє значний дослідницький інтерес до питань фінансової грамотності, що відображає зростаюче усвідомлення важливості цієї теми для країн, що розвиваються, та зв'язок між фінансовою грамотністю та фінансовою інклюзією.

Індонезія, Велика Британія та Китай формують наступну групу країн за кількістю публікацій (500-750 документів). Австралія, Малайзія, Німеччина, Канада та Південна Африка мають показники в діапазоні 250-500 документів.

Слід вказати на географічну різноманітність провідних країн у дослідженнях фінансової грамотності: серед топ-10 представлені країни Північної Америки, Європи, Азії, Австралії та Африки, що свідчить про глобальний характер інтересу до цієї проблематики (рис. 3).

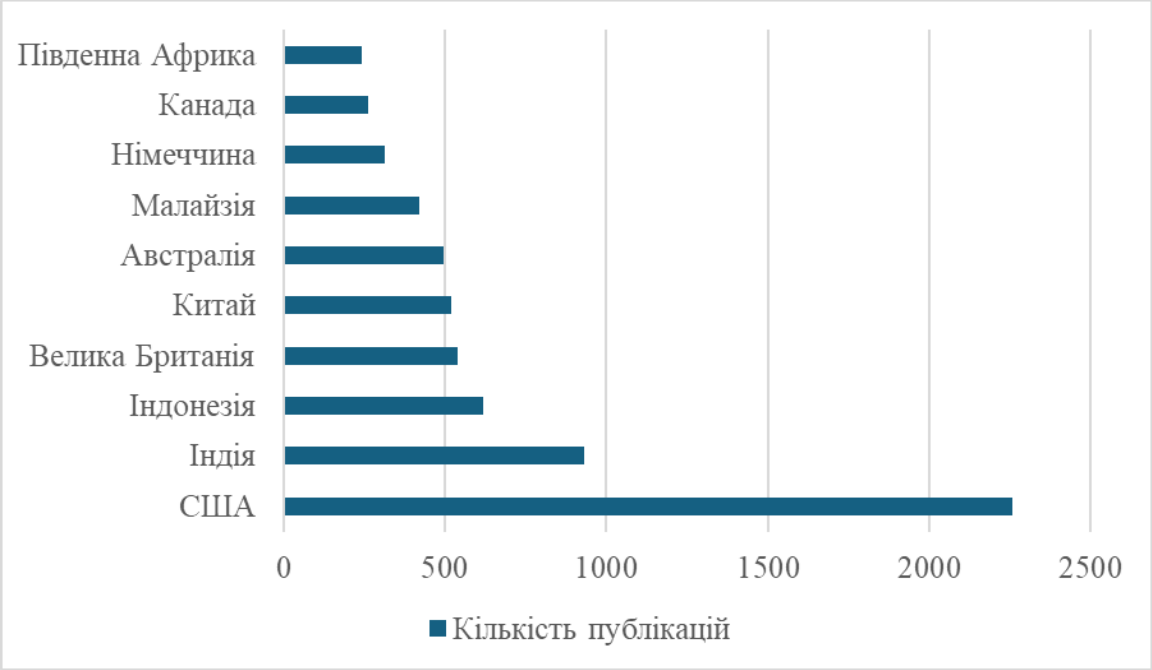


Рис. 3. Топ-10 за країнами походження авторів, які розглядали питання фінансової грамотності

Наступним кроком нашого дослідження є представлення візуалізації в VOSviewer – програмному продукті для побудови та візуалізації бібліометричних мап [2; 6]. Переваги використання даного інструменту у науковій діяльності зумовлені тим, що за рахунок покрокового опису процесу від вибору типу даних до налаштування параметрів візуалізації забезпечується його доступність для широкого кола дослідників, незалежно від їх технічної підготовки [3].

В ході використання VOSviewer було продемонстровано комплексну карту тематичних кластерів досліджень у сфері фінансової грамотності, виявляючи не лише основні напрями дослідження, але й їхні взаємозв'язки та відносну значущість (рис. 4).

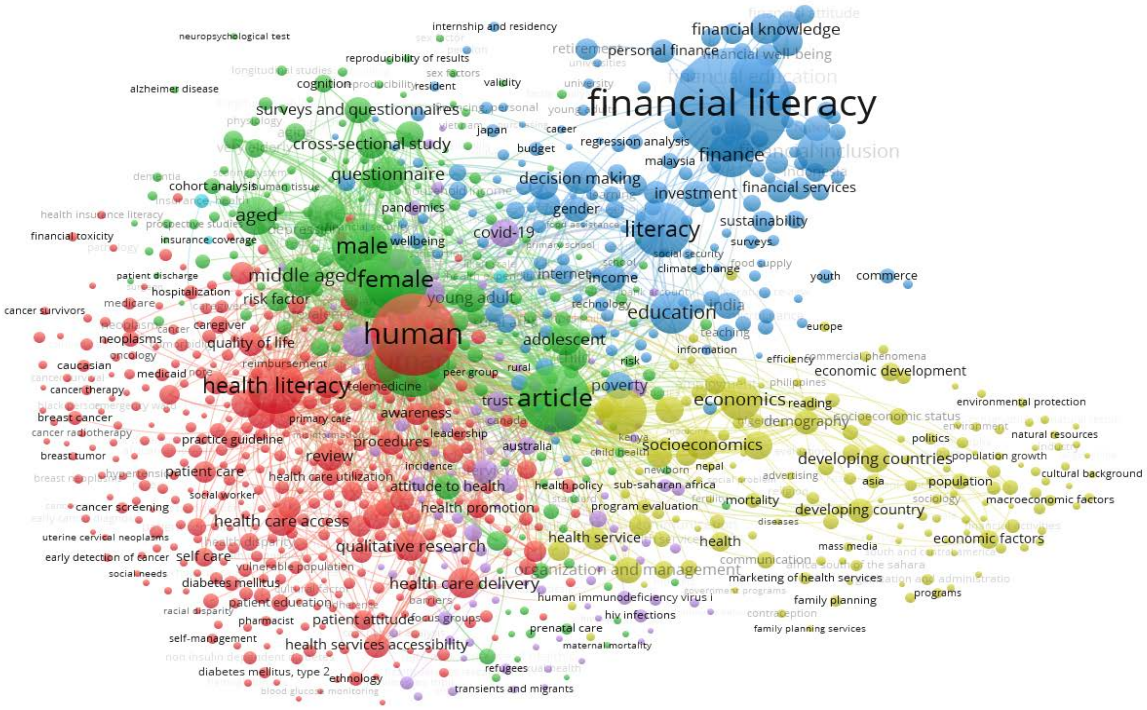


Рис. 4. Тематичні кластери досліджень у сфері фінансової грамотності, побудовані в VOSviewer

Аналіз цієї візуалізації дозволяє виділити кілька виразних кластерів, які відображають міждисциплінарний характер досліджень фінансової грамотності.

1. Кластер фінансової освіти та фінансових знань (синій). У центрі візуалізації розташований основний кластер, що об'єднує такі терміни, як «financial knowledge», «personal finance», «financial well-being», «financial inclusion» та «financial services». Близькість цих термінів вказує на тісний зв'язок між фінансовою грамотністю як системою знань та її практичними результатами у вигляді фінансового добробуту та інклюзії.

2. Кластер здоров'я та медичної грамотності (червоний). Цей кластер концентрований навколо понять «health literacy» (медична грамотність) та пов'язаних медичних термінів: «health care access» (доступ до медичної допомоги), «patient care» (догляд за пацієнтами), «cancer» (рак), «health services accessibility» (доступність медичних послуг). Наявність цього кластера свідчить про значний напрям досліджень, що вивчає взаємозв'язок між фінансовою та медичною грамотністю, їхній спільний вплив на якість життя та доступ до медичних послуг.

3. Кластер методології досліджень (зелений). Третій важливий кластер, позначений зеленим кольором, об'єднує методологічні аспекти

досліджень фінансової грамотності: «surveys and questionnaires» (опитування та анкети), «cross-sectional study» (крос-секційне дослідження), «questionnaire» (анкета), «cohort analysis» (когортний аналіз). Він демонструє значну увагу дослідників до питань методології оцінки та вимірювання фінансової грамотності, що є важливим для забезпечення валідності та надійності результатів.

4. Кластер соціально-економічних факторів (жовтий) зосереджений на соціально-економічних аспектах досліджень фінансової грамотності: «economics» (економіка), «socioeconomics» (соціально-економічні фактори), «developing countries» (країни, що розвиваються), «poverty» (бідність). Цей кластер відображає важливий напрям досліджень, що вивчає фінансову грамотність у контексті економічного розвитку, подолання бідності та покращення якості життя в країнах, що розвиваються.

5. Кластер цифрових технологій та сучасних викликів (блакитний) є менш вираженим, який об'єднує терміни, пов'язані з цифровою трансформацією та сучасними викликами: «internet» (інтернет), «technology» (технології), «Covid-19», «pandemic» (пандемія), «climate change» (зміна клімату). Цей кластер демонструє новий напрям досліджень, що вивчає фінансову грамотність у контексті цифровізації, глобальних криз та екологічних викликів. Поява цих термінів відображає адаптацію досліджень фінансової грамотності до нових реалій, включаючи цифрові фінанси, кризову фінансову стійкість та екологічно відповідальні фінансові рішення.

6. Кластер вікових груп та освіти (фіолетовий) зосереджений на вікових групах: «adolescent» (підліток), «young adult» (молодий дорослий), «youth» (молодь). Цей кластер перетинається з термінами, пов'язаними з освітою та розвитком навичок, що вказує на особливу увагу до формування фінансової грамотності молодого покоління. Наразі це підкреслюють і вітчизняні дослідники: «практично всі програми підвищення фінансової грамотності в різних країнах світу в першу чергу приділяють увагу молоді, особливо студентам, оскільки зрозуміло, що саме студенти стануть через кілька років економічно активним населенням» [4, с. 87].

Представлена візуалізація не лише підтверджує результати попереднього бібліометричного аналізу, але й додає глибини розумінню взаємозв'язків між різними аспектами досліджень фінансової грамотності, демонструючи як традиційні, так і нові напрями в цій галузі.

Висновки. Проведений бібліометричний аналіз наукової літератури з питань фінансової грамотності на основі даних бази Scopus свідчить про стрімке зростання наукового інтересу до фінансової грамотності. Результати аналізу свідчать про зростання публікаційної активності, особливо

після 2012 року, що вказує на зростаюче усвідомлення важливості фінансової грамотності для індивідуального та суспільного добробуту в умовах сучасних економічних викликів. Крім того, розподіл публікацій за предметними галузями та аналіз тематичних кластерів, виявлених за допомогою VOSviewer, підтверджує багатовимірність феномену фінансової грамотності, який досліджується з позицій соціальних наук, економіки, бізнесу, медицини, психології та інших дисциплін. Це свідчить про необхідність інтегрованих підходів до дослідження та підвищення фінансової грамотності.

На основі аналізу можна виділити такі перспективні напрями для майбутніх досліджень, як: вплив цифрової трансформації фінансового сектору на вимоги до фінансової грамотності; фінансова грамотність у контексті кліматичних змін та екологічно відповідального інвестування; фінансова грамотність у кризових умовах (пандемії, військові конфлікти).

Література:

1. Коваль С., Мельничук Ю. Фінансова грамотність домогосподарств України: сучасний стан та перспективи підвищення. Світ фінансів. 2024. № 3. С. 40-52

2. Літовцева В. Зв'язок недовіри до фінансового сектору та фінансової стабільності: бібліометричний аналіз досліджень за 1986–2023 роки. Сталий розвиток економіки. 2023. № 2(47). С. 120-131. https://doi.org/10.32782/2308-1988/2023-47-18

3. Мінтій І. С., Вакалюк Т. А., Ткаченко В. А. Використання сервісу VOSviewer у науковій діяльності. 2024. URL: https://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/123456789/10963/1/Mintii.pdf

4. Повод Т. Фінансова грамотність населення як пріоритетна умова успішного розвитку держави. Таврійський науковий вісник. Серія: Економіка. 2021. Випуск 9. С. 84-90

5. Савчук Н. Фінансова грамотність: сутність і перспективи розвитку.Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. Сер.: філософські науки. 2021. С. 92-97

6. Makarenko I., Plastun A., Petrushenko Yu., Vorontsova A., Alwasiak S. SDG 4 andSDG 8 in the knowledge economy: A meta-analysis in the contextof post-COVID-19 recovery. Knowledge and Performance Management. 2021. Vol. 5(1). P. 50–67. DOI: https://doi.org/10.21511/kpm.05(1).2021.05

References:

1. Koval, S., & Melnychuk, Yu. (2024). Finansova hramotnist domohospodarstv Ukrainy: suchasnyi stan ta perspektyvy pidvyshchennia [Financial literacy of households in Ukraine: current state and prospects for improvement]. *Svit finansiv – World of Finance,* 3, 40-52 [in Ukrainian].

2. Litovtseva, V. (2023). Zviazok nedoviry do finansovoho sektoru ta finansovoi stabilnosti: bibliometrychnyi analiz doslidzhen za 1986–2023 roky [The relationship between distrust in the financial sector and financial stability: a bibliometric analysis of research for 1986–2023*]. Stalyi rozvytok ekonomiky – Sustainable Economic Development,* 2(47), 120-131. https://doi.org/10.32782/2308-1988/2023-47-18 [in Ukrainian].

3. Mintii, I.S., Vakaliuk, T. A., Tkachenko, V. A. (2024). Vykorystannia servisu VOSviewer u naukovii diialnosti [Using the VOSviewer service in scientific activities]. Retrieved from https://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/123456789/10963/1/Mintii.pdf [in Ukrainian].

4. Povod, T. (2021). Finansova hramotnist naselennia yak priorytetna umova uspishnoho rozvytku derzhavy [Financial literacy of the population as a priority condition for the successful development of the state]. *Tavriiskyi naukovyi visnyk. Seriia: Ekonomika – Tavriyskyi naukovyi visnyk. Series: Economics*, 9, 84-90 [in Ukrainian].

5. Savchuk, N. (2021). Finansova hramotnist: sutnist i perspektyvy rozvytku [Financial literacy: essence and prospects for development]. *Pedahohichni innovatsii: idei, realii, perspektyvy. Ser.: filosofski nauky – Pedagogical innovations: ideas, realities, prospects. Ser.: philosophical sciences,* 92-97 [in Ukrainian].

6. Makarenko, I., Plastun, A., Petrushenko, Yu., Vorontsova, A., & Alwasiak, S. (2021). SDG 4 and SDG 8 in the knowledge economy: A meta-analysis in the contextof post-COVID-19 recovery. *Knowledge and Performance Managemen*t, 5(1), 50–67, doi: https://doi.org/10.21511/kpm.05(1).2021.05 [in English]

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) № 4(34)2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 372. 181

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1149-1161

Гордій Ніна Миколаївна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики дошкільної освіти, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, м.Глухів, тел.: (066) 825-94-80, https://orcid.org/0000-0002-4438-2595

ПІДГОТОВКА СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО НОВОЇ СОЦІАЛЬНОЇ ПОЗИЦІЇ «ШКОЛЯР»

Анотація. У статті розкрито проблему підготовки старших дошкільників до нової соціальної позиції «школяр». Подано аналіз стану вивчення питання у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях та вікові передумови становлення соціального статусу молодшого школяра; схарактеризовано наукові підходи до сутності соціального статусу особистості; пропонується модель процесу становлення соціального статусу особистості, на основі якої розкриваються його зовнішні та внутрішні умови. Психологічний підхід до проблеми соціального статусу зосереджується на визначенні його ролі у формуванні особистості. Місце дитини у системі суспільних відносин та його зміна розглядаються як джерело і рушійна сила розвитку психіки людини. Тому соціальний статус школяра – це перше задане суспільством і обов'язкове значуще соціальне становище. У дитини з'являються різні обов'язки: від загального «ходити до школи» до безліч конкретних, що регламентують поведінку в школі та поза її межами, значно обмежують права дитини на гру та свободу дозвілля. Становлення соціального статусу школяра відбувається у контексті як малої групи – (шкільний клас, родина), так і великої – школа та гуртки, де права та обов'язки задаються дитині ззовні як програма дій. Результатом взаємодії зовнішніх та внутрішніх умов становлення соціального статусу молодшого школяра є формування його соціальної ролі, якість виконання якої можна вважати об'єктивним критерієм становлення соціального статусу молодшого школяра. Показниками успішності рольової поведінки школяра у сфері діяльності – рівень навчальних досягнень учнів, у сфері спілкування – соціометричний статус учня у класі та оцінка вчителем виконання дитиною обов'язків школяра.

Розроблено методичні рекомендації з підготовка до нової соціальної позиції «школяр» дітей старшого дошкільного віку засобом наступності вихователя та вчителя початкових класів.

Ключові слова: соціальний статус, школяр,старший дошкільник, дитина молодшого шкільного віку, права, обов'язки, учитель, оцінка, навчальні досягнення.

Hordei Nina Mukolaivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Theory and Methodology of Preschool Education Department, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Hlukhiv, tel.: (066) 825-94-80, https://orcid.org/0000-0002-4438-2595

FORMATION OF THE SOCIAL STATUS OF A JUNIOR SCHOOLCHILD «PSYCHOLOGICAL» ASPECT

Abstract. The article reveals the issue of the preparation and maturity of senior preschoolers for their new social role as «schoolchildren». It presents an analysis of the study of this issue in domestic and foreign research and examines the age-related prerequisites for the formation of a junior schoolchild's social status. The scientific approaches to the essence of social status are characterized. A model of the process of forming an individual's social status is proposed, based on which its external and internal conditions are disclosed. The psychological approach to the problem of social status focuses on determining its role in personality development. The child's place in the system of social relations and its transformation is considered a source and driving force of mental development. Therefore, the social status of a schoolchild is the first socially assigned and obligatory significant position. The child acquires various responsibilities, ranging from the general requirement of «attending school» to numerous specific regulations governing behavior both in and outside school, significantly restricting their rights to play and leisure time. The formation of a schoolchild's social status occurs within both small groups (school class, family) and larger ones (school and extracurricular groups), where rights and responsibilities are externally assigned as a program of actions. The interaction of external and internal conditions results in the development of the child's social role, the quality of which serves as an objective criterion for the formation of a junior schoolchild's social status. Indicators of successful role behavior include the level of academic achievement in the activity sphere and the sociometric status of the student in the classroom, as well as the teacher's assessment of the child's fulfillment of school responsibilities.

Methodological recommendations have been developed to prepare senior preschoolers for their new social position as «schoolchildren» through the continuity of preschool and primary school educators.

Keywords: social status, schoolchild, senior preschooler, junior school-age child, rights, responsibilities, teacher, assessment, academic achievement.

Постановка проблеми. Актуальним завданням сучасної дошкільної та початкової освіти є втілення принципу неперервної освіти, забезпечення її розвитку, безперервності, наступності, перспективності в розвитку дітей переддошкільного віку, забезпечення розвитку і перспективності освітнього процесу у ланках дошкільної та початкової освіти. Особливої уваги вимагає питання вступу дитини до школи у прикордонних районах України, де діти вступають до школи, але з причини воєнних дій навчаються дистанційно. Підготовленість дітей до безперервного навчання в початковій школі є основою, від якої залежить її майбутній успіх в навчанні, готовність бути відповідальним, самостійним, а основи таких якостей особистості формуються в саме в дошкільному дитинстві. **Од**ним із завдань закладу дошкільної освіти (далі ЗДО) в сучасних реаліях є формування готовності старших дошкільників до нової соціальної ролі – «школяр».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Феномен соціального статусу особистості дошкільника розглядалися в дослідженнях психологів (Б. Ананьєв, Л. Божович, М. Боришевський, Л. Виготський, А. Венгер, Д. Ельконін, В. Карасик, Р. Кричевський, А. Петровський, Н. Сарджвеладзе, Т. Шибутані, О. Харченко та ін.). Зміна місця у системі суспільних відносин та спричинена нею криза особистісного розвитку стає етапною подією на життєвому шляху особистості, призводить до суттєвих змін у сфері її свідомості та самосвідомості (О. Бацилєва, Ф. Василюк, Н. Волкова, С. Максименко, Л. Москаленко, Т. Титаренко та ін.). Належність до певних соціальних груп та місце, яке дитина посідає, функцій, які виконує (О. Асмолов, І. Кон, Г. Костюк, Б. Ломов, С. Рубінштейн та ін.). Питання розвитку та виховання особистості в період дошкільного дитинства розглядалися такими науковцями: А. Богуш, Г. Бєлєнька, О. Ковшар, О. Кононко, В. Котирло, В. Кузьменко, С. Кулачківська, С. Ладивір, Т. Піроженко та ін.

Практичне значення одержаних результатів полягає у розробці та апробації методичних рекомендацій соціалізації особистості дитини старшого дошкільного віку, підготовки до нової соціальної позиції «школяр» в процесі реалізації принципу наступності у взаємодії педагога-вихователя та вчителя початкових класів.

Мета – обґрунтувати процес підготовки до нової соціальної позиції «школяр» старших дошкільників у взаємодії вихователя та вчителя початкових класів.

Виклад основного матеріалу. Термін «статус» утворюється від латинського дієслова «statuer», що означає «встановити». «розташувати», тобто позначало встановлені правила поведінки, устав і регламентацію. У сучасній науковій літературі поняття соціального статусу містить обидва вказаних моменти: а) становище, що займає людина, і б) права та обов'язки,

що їй пред'являються, і визначається науковцями як структурний елемент соціальної організації суспільства, який забезпечує соціальні зв'язки між суб'єктами суспільних відносин, як співвідносне становище індивіда чи групи в соціальній системі, яке визначається суспільними та природними ознаками; як низка ієрархічно розташованих позицій, котрі забезпечують можливість руху індивідів по соціальним щаблями, як інтегральний показник становища соціальної групи та її представників у суспільстві, у системі соціальної ієрархії та суспільних відносин, яке характеризує систему прав, привілеїв і обов'язків, котрі має його носій [4].

Особливий етап соціального розвитку особистості починається з приходом її до школи. Провідною діяльністю в цей період виступає навчальна діяльність. Психологи і педагоги розглядають перший період шкільного навчання, як найбільш важливий для розвитку таких соціальних якостей, як працелюбність, працездатність, почуття обов'язку і відповідальності. Якщо шкільна соціалізація проходить успішно, то у дитини розвивається впевненість у власних силах і прагнення до досягнення успіху, що супроводжується адекватною самооцінкою. В початковій школі дитина займає соціальну позицію в системі формальних і неформальних відносин серед ровесників. Поступово формується власний, відносно стійкий соціометричний статус, який згодом може бути перенесений і в інші соціальні групи. Потрібно відзначити, що саме в цьому віці формуються також вольові механізми соціальної регуляції поведінки. Цей період є сенситивним для розвитку волі. Для успішного соціального розвитку важливо, щоб дитина змогла досягти успіху в будь якій діяльності. А отже, молодший шкільний вік є сенситивним: для формування мотивів учіння, розвитку стійких пізнавальних потреб та інтересів; розвитку продуктивних прийомів і навичок навчальної діяльності; розкриття індивідуальних особливостей і здібностей; розвитку навичок самоконтролю, самоорганізації і саморегуляції; становлення адекватної самооцінки, розвитку критичності у відношенні до себе та оточуючих; засвоєння соціальних норм, морального розвитку; розвитку навичок спілкування з ровесниками, встановлення міцних дружніх контактів [11].

Згідно сталої вікової періодизації в дошкільній педагогіці та періодизації в Законі України «Про дошкільну освіту» ці періоди розділені на молодший дошкільний вік та переддошкільний. Кожний із зазначених періодів характеризують власною особливою сукупністю умов організації життєдіяльності дитини, а також побудовою психічних особливостей, що розвиваються під впливом зовнішніх умов. Отже, розвиток особистості дитини окреслюється співзалежністю між тим місцем, яке вона посідає в соціумі (та вимогам до неї), а з іншого боку, психологічними особли-

востями, які в неї вже сформовані наслідком попереднього досвіду. Саме із цієї співзалежності утворюється внутрішня позиція дитини, інакше кажучи, система власних потреб і прагнень, які, переломлюючи й опосередковуючи дії соціуму, стають основним рушієм розвитку нових психічних якостей [8].

Так, О. Ковшар стверджує, що соціальна ситуація розвитку особистості старшого дошкільника та першокласника значно різняться. Початок шкільного навчання видозмінює весь спосіб життя дошкільника, з'являється новий соціальний статус у суспільстві – школяр – учень, що призводить до нових соціальних вимог до його особистості; нових обов'язків та особистої відповідальності перед соціумом за їх належне виконання. У дошкільному віці ще не з'являються сформовані «шкільні» якості у чистому вигляді, адже вони формуються тільки в процесі тієї діяльності, для якої є необхідними, так як не можуть з'явитись без створення спеціальних умов, що є необхідними для повноцінного розвитку дитини початкової школи. Отже, щоб адаптація дитини до шкільних умов пройшла успішно, потрібно підготовити й налаштувати дитину до переходу в нову соціальну роль особистісного розвитку напередодні вступу до школи. Спроможність старших дошкільників до нової соціальної ролі, а саме – «школяр», має на меті планомірну роботу в ЗДО таких складових: ступінь якісного розвитку пізнавальних процесів, таких як аналіз, узагальнення, диференціація, порівняння тощо; розвиток пізнавальної активності дитини; з'являються якісні психічні новоутворення у дітей. Зазначені психічні характеристики особистості дитини старшого дошкільного віку будуть провідними і в подальшому, у віці молодшого школяра будуть зумовлювати його новий тип поведінки учня (школяра). Показниками базових якостей особистості випускника дошкільного закладу є: довільність поведінки, самостійність і відповідальність, креативність, ініціативність, свобода і безпечність поведінки, самосвідомість, самоставлення, самооцінка [9]. Саме ці характеристики зумовлюють гармонійну та комфортну інтеграцію дитини в новий етап життя – початок шкільного навчання.

Зміна позицій дошкільник та молодший школяр вказують на зміни місця дитини в доступних їй суспільних відносинах та всього стилю життя**.** Аналіз наукових досліджень показує, що процес готовності дитини-дошкільника до навчання в школі за інтелектуальним розвитком – показник рівня розвитку інтелектуальних процесів та особливість дитячого мислення. Готовність до шкільного навчання вказує на досягнення певного рівня психологічних процесів, а саме: вміння виділяти головне в явищах навколишньої дійсності, порівнювати, узагальнювати, робити висновки. На думку Л. Венгера, Л. Виготського, готовність до навчання в школі – вміння узагальнювати та диференціювати у відповідних категоріях предмети і

явища навколишньої дійсності. Загальні особливості ставлень молодших школярів (за Г. Люблінською) накладають свій відбиток і на ставлення учнів до соціального статусу школяра. По-перше, такі ставлення не ґрунтуються на досить осмислених і системних знаннях, часто вони будуються на наслідуванні дорослих. По-друге, ставлення дітей виступають тим яскравіше і тим швидше визначаються, чим ближче до їх життєвого досвіду події та вчинки людей, про які вони чують, чим вони їм зрозуміліші і привабливіші. По-третє, ставлення дітей поверхові, отже нестійкі. Не зумівши розібратися у всій складності конкретної ситуації, діти часто визначають своє ставлення до неї на основі окремої, несуттєвої риси чи подробиці. По-четверте, ставлення дітей зазвичай полярні й безапеляційні. Прямолінійність суджень – характерна риса ставлень молодших школярів. Все це призводить до суперечливості оцінок дітьми своїх вчинків і вчинків інших людей [10].

Слід зазначити, що Т. Пироженко характеризувала стан психічних процесів дошкільників у шестирічному віці, а саме: помітне вдосконалення пізнавальних процесів, довільність та цілеспрямованість сприймання; розвиток наочно-дійового мислення та виникнення його нових форм; процес мислення стає образно-мовленнєвим, що дає дитині можливість шукати розв'язки пізнавальних задач; процес розвитку зв'язного мовлення забезпечує поліпшення міркувань як одного із способів розв'язання мислительних задач, формування аналітико-синтетичних навичок. Пізнання дошкільника проявляється через пізнавальну активність, що проявляються в особливих видах діяльності, таких як: пізнавальній, ігровій, художньо-образній тощо. Розуміння дитиною змісту освітніх завдань, їх різницю від практичних, тлумачить науковець Т.Пироженко: «Розуміння дитиною шляху виконання дії, навички самоконтролю й самооцінювання, поява вольових якостей, вміння спостерігати, слухати, запам'ятовувати, бажання та воля у розв'язання поставлених завдань, здатності управляти своєю поведінкою формують у дитини дошкільного віку нову соціальну позицію «школяр» [13, с.9].

Посеред нових новоутворень, що з'явились в цьому віці необхідно більш детально зупинитися на супідрядності мотивів, а саме: набуття соціальних мотивів поведінки і діяльності, які потім будуть допомагати формувати внутрішню позицію учня. За твердженням науковців, саме в дошкільному віці вперше зароджується свідоме й самостійне опановування дитиною однієї дії над іншою. Це опановування, відповідно до думки О. Леонтьєва, стає можливим тому, що в цьому віці утворюється порядок мотивів, що заснована на виокремленні важливих мотивів і підкорення їм менш важливих. Сутність цього процесу полягає в тому, що утворюється

абсолютно нове відношення мотивів та умінь дитини свідомо опановувати свої дії більш значним та дальнім цілям, хоча ці цілі можливо для дитини й непривабливі.

Супідрядність мотивів старших дошкільників обумовлено свідомим вибором дитини намірів, мотивів, які активізують її діяльність. Вона вчиться не зважати на вторинні бажання, як зазначає І. Рогальська. Саме ці мотиви отримують якісний характер, що є важливим фактором переходу старшого дошкільника до початку навчання в початковій школі. Освітня діяльність зв'язана логічно із прийнятою освітньою задачею. Основним мотивом дошкільника має статус «школяра» – бажання та готовність відвідувати заняття в школі і саме початок навчання. Діти старшого дошкільного віку повинні бути готові не тільки до засвоєння знань, але й до нового способу життя, до нового відношення до оточуючих людей і своєї діяльності, що тісно з'єднана з переходом до шкільного навчання. Готовність старшого дошкільника до нової соціальної ролі має в собі належний рівень розвитку соціальних мотивів поведінки та діяльності. Серед соціальних мотивів автор називає «необхідність та бажання дитини спілкуватись з іншими людьми, необхідність для самоствердження особистості в схваленні, бажання дитини бути потрібним в соціальному оточенні» [14]. Дослідниця зазначила про важливість існування необхідності сформованості такого новоутворення, як «внутрішня позиція школяра». На її думку, цей критерій є основним в готовності дитини до школи, що облегшує процес навчання дитини. «Внутрішня позиція школяра» являє собою систему потреб, які пов'язані з учінням як новою, серйозною та справжньою, відповідальною діяльністю, що втілює в собі новий, суспільно значущий, а отже, дорослий спосіб життя. Але внутрішня позиція першокласника може бути бажання йти до школи, не потреба в нових знаннях.

Так, Л. Москаленко окреслює, що саме прагнення дитини змінити свою соціальну позицію дошкільника на соціальну позицію учня лежать в основі уявлень про неї. Внутрішня позиція школяр, допомагає соціалізації та адаптації дитині до нового соціуму і переходить в соціальну позицію «школяр»: перехід від «Я – ідеального» до «Я – реального» уявлення про себе; формується адекватна самооцінка; відбувається розуміння своїх можливостей, що допоможе дошкільнику правильно розуміти власні перемоги та невдачі,проектувати способи запобігання невдачам; розвивається довільність психічних пізнавальних процесів та навичок самоконтролю; мотивацію до навчальної діяльності [11].

Дошкільник навчається спілкуванню із собою, починає розуміти себе та опановувати власні прагнення та почуття під впливом нових зовнішніх норм та вимог. Т. Пироженко наголошує, що провідним із новоутворень

дошкільного дитинства є формування «внутрішніх етичних інстанцій». Педагог пов'язує їх утворення з формуванням нового типу взаємин дитини з дорослим, який виступає для дитини взірцем (зразком). Виникнення перших етичних понять є, що не іншим, як процесом засвоєння еталонів та зразків поведінки, пов'язаних з їхньою оцінкою дорослими, тобто особистісною поведінкою. Дитина на постійній основі, свідомо та несвідомо прагне діяти відповідно до завдань дорослих і продовжує засвоювати ті чи інші норми, а також правила й оцінки дорослих [13].

За твердженням В. Котирло, у дітей в період 5-7 років довільно керованими стають не лише дії, а вчинки та поведінка дитини взагалі. Автор засвідчує, що довільність поведінки дошкільника стає помітною у здатності спрямовувати власну психічну активність, вміння спрямовувати себе відповідно до вимог того чи іншого завдання й діяльності взагалі; до правил поведінки та морально- етичних норм, відповідно до віку дитини. Довільність визначається здатністю дитини свідомо регулювати свою поведінку та діяльність, керувати власними вчинками, тобто робити не те, що хочеться, що «саме собою робиться», а те, що треба робити саме зараз, і саме так, як потрібно, тобто силою волі дитина має закінчити дію [12].

Г. Бєлєнька стверджує, що довільна поведінка дитини тісно пов'язана з розвитком сили волі та свідомості, а також особливо яскраво стає помітним під час подолання перешкод, хоч внутрішніх хоч зовнішніх. Це відбувається поступово тоді, як дитина зосереджена на важливих для себе цілей та прагне їх реалізації завдяки власним зусиллям, проявляючи такі якості як самостійність, відповідальність та ініціативність [1].

Проаналізуємо основні характеристики соціальної позиції «школяр». Акцентуємо увагу на такій якості як самостійність – це узагальнене поняття якостей особистості, що стає очевидним в таких характеристиках як: ініціативність, критичність, адекватність самооцінки та відповідальності за наслідки власної діяльності та поведінці в соціумі. Самостійність – це вміння встановлювати мету та досягати її, знаходити розв'язок проблеми власними силами та вміннями. Так, О. Ковшар стверджує, що поняття самостійності як базової якості особистості має дві головні частини – свобода вибору та здатність відповідати за неї. Можна сказати, що рівень самостійності відповідає віку дитини, якщо вона розуміє ситуацію, приймає сама рішення та знаходить засобом гри, як провідної діяльності досягає своїх цілей [9].

Внаслідок розвиненості і зрілості вище зазначених психічних процесів, у дитини з'являються абсолютно нові можливості виразити своє «Я» у всіх видах діяльності. Дошкільник може вчиняти не тільки за показаним зразком, а й на креативному рівні. Зазначимо, що креативність –

це здібність до творчості, рівень творчої обдарованості, що проявляються в таких процесах, як мислення, спілкування та окремих видах діяльності, що являють собою стійку характеристику особистості. Креативність можна трактувати, як винахідливість та оригінальність мислення; здатність дошкільника до творчості; бажання робити нове, продукування нестандартних ідей [3].

Серед основних особливостей особистості, що характеризують готовність старших дошкільнят до нової соціальної ролі «школяр», О. Деркач відносить також ініціативність. Під ініціативністю розуміє здатність та схильність до самостійних і активних дій, безпосередніх починань і розвитку, в тій мірі, якій дитині дана свобода і як вона сприймає соціальну вимогу [5].

Наступним компонентом самосвідомості дошкільника є самоставлення. Як зазначають науковці, поява самоставлення як зрозумілого ставлення до власних особистісних можливостей з'являється після розуміння ставлення до навколишнього. Поява ставлення до себе як особистості у дітей старшого дошкільного віку тісно пов'язано з поняттям «Я – концепція»: розуміння себе забезпечує гармонійний розвиток особистості та рівень самоідентифікації дитини, активність дитини в процесі формуванні позитивної «Я-концепції». У дітей старшого дошкільного віку самооцінка є дещо завищена, а впевненість в собі, дає змогу відчайдушно братися за нову справу, вірити у власний успіх, ризикувати та легко засвоювати нові сфери дійсності. Отже, у дітей розвивається нова соціальна ситуація розвитку – вже є елементарні обов'язки, відбуваються зміни в способі життя, змісті та формах спілкування з оточуючими, друзями, виникають нові потреби, інтереси й наміри.

На думку науковців, поняття готовності до нової соціальної позиції «школяр», що проявляється у свідомому ставленні до дорученої справи, з'являються початки почуття відповідальності, зростає здатність дитини до самооцінки, формуються почуття дружби. Одним із досягнень розвитку старшого дошкільника є вміння оволодіти довільним регулюванням власної поведінки, як найбільшого показника загального розвитку. Отже, готовність дітей старшого дошкільного віку до нової соціальної позиції «школяр» розуміємо як наявність у них базових якостей цілісної особистості, розвиток усіх психічних процесів відповідно до вікової категорії; становлення якісних психічних новоутворень у дітей шести років, як от: внутрішніх моральноетичних інстанцій, довільність поведінки, самостійність, відповідальність, креативність, ініціативність, свобода і безпечність поведінки, самооцінка, самоставлення, самосвідомість.

У контексті неперервної освіти наступність є одним із основних її принципів, саме наступність – одна з важливих умов безперервності освіти,

що певним чином має забезпечити процес єдності та взаємозв'язку мети, змісту, методів, способів, організаційних форм навчання і виховання з урахуванням вікових особливостей дітей. Термін «наступність» пояснюється як взаємозв'язок між явищами у процесі розвитку природи, суспільства й пізнанні, «коли нове, змінюючи старе, зберігає в собі деякі його елементи» [7, с.12]; об'єктивний, необхідний «зв'язок між різними етапами чи ступенями розвитку, сутність якого полягає у збереженні тих чи тих елементів цілого чи окремих його характеристик при переході до нового стану» [7, с.11]. У педагогіці наступність пояснюється як один із законів педагогіки, як загально-педагогічна закономірність, і як загальнодидактичний принцип, і як принцип неперервної освіти [4].

Питання наступності як засобу вирішення наявних освітніх проблем розглядав В. Сухомлинський і вбачав її в організації співпраці педагогів закладу дошкільної освіти і школи. Педагог писав: «За рік, який передує навчанню у школі, необхідно педагогу пізнати кожну дитину, вивчити індивідуальні особливості її сприймання, мислення і розумової праці». Учений тримався думки: «...Школа не повинна вносити різкого перелому в життя дітей. Нехай, ставши учнем, дитина продовжує сьогодні робити те, що робила вчора. Нехай нове з'являється в її житті поступово і не приголомшує нових вражень» [14, с.56].

Важливу роль вчений відводив підготовці майбутнього вчителя початкових класів до роботи з першокласниками. Педагог представляв реальні завдання у школі перед вчителями, що будуть працювати в перших класах:

а) на етапі дошкільної підготовки всебічно вивчити індивідуальні особливості та інтелектуального розвитку кожної дитини;

б) визначити пізнавальні інтереси, рівень сформованості вміння та навичок (читання, складання розповідей та підготовленість рук дитини до письма), її фізичний та психічний розвиток. Для забезпечення цих завдань потрібно гарантувати безпечний період дитини в перші місяці навчання у школі. Вчений додає що, батьки не повинні стояти осторонь, а бути активними помічниками своїм дітям.

В академічній педагогіці поняття наступності між дошкільною й шкільною освітою визначає перехід дітей до школи з таким рівнем розвитку й виховання, що відповідають вимогам шкільного навчання й передбачають опору на знання, вміння та якості, які вже були набуті дошкільниками, їх активне використання для подальшого та всебічного розвитку учнів [6].

А.Богуш стверджує, що досягнення наступності в дошкільній та початковій ланці освіти здійснюється спільним методичним забезпеченням,

обгрунтованими на основі взаємозв' язку в освітньому процесі освітніми програмами, дотриманням послідовності від простого до складного в процесі навчання, системою методичних засобів. Наступність у системі дошкільної та початкової освіти розуміється як їх взаємозв'язок та забезпечує можливість цілісного розвитку особистості дитини. Для реалізації принципу наступності між дошкільною та початковою освітою потрібна детальна обізнаність вчителів перших класів зі змістом БКДО та ДСПО (державними стандартами дошкільної та початкової освіти), методиками освітньої роботи в закладі дошкільної освіти та освітніми програмами. Для цього необхідно створити в перших класах розвивальне середовище, яке б забезпечило адаптаційний період, налагодити випуск відповідних меблів, створити ігрові зони, відповідно підготувати вчителів до роботи з майбутніми учнями, стилем спілкування з дітьми, організації ігрової діяльності [2].

Отже, завдання наступності – передбачати орієнтацію вихователів закладів дошкільної освіти і вчителів початкових класів на спільну діяльність з дітьми, звертати увагу на вікові та індивідуальні особливості кожної дитини, спонукати до творчого самовиявлення, зберігати унікальність і самобутність дошкільного дитинства, забезпечувати безкризовий перехід дошкільника в соціальну позицію «школяр».

Проаналізовано досвід партнерської взаємодії дошкільної та початкової ланок освіти, що представлений на порталі «Всеосвіта», «На урок», вебінарів «Будь справним первачком», порталу «Освіторія», методичних журналів «Вихователь-методист», «Дошкільне виховання», «Обдарована дитина», «Початкова школа» тощо.

Серед форм спільної методичної роботи виокремлюємо такі: педагогічні ради, консультації для вихователів та вчителів, батьків майбутніх першокласників, семінари-практикуми, круглі столи, засідання творчих груп, ділові ігри тощо. Наведемо приклад тематики деяких форм співпраці:

*Консультації для вихователів: «Є*дність вимог вихователя та вчителя – запорука наступності», «Ознайомлення з дидактичним матеріалом та методичною літературою для початкових класів – зв'язок в організації освітнього процесу ЗДО та початкової школи», «Адаптація випускників ЗДО до нових умов шкільного життя: проблеми та шляхи розв'язання».

Консультації для вчителів початкових класів: «Літичний перехід до шкільного навчання – умова неперервного розвитку особистості дитини», «Шляхи запобігання дезадаптації до навчання», «Проблеми адаптації до шкільного навчання».

Консультації для батьків майбутніх першокласників: «Психологічні та фізіологічні особливості розвитку дітей старшого дошкільного віку»,

«Соціалізація дітей, які не відвідують ЗДО», «Поради вчителя стосовно підготовки дитини до навчання в школі», «Підготовленість дитини до нової соціальної ролі «школяр», «Створення умов для фізичного здоров'я дитини».

Висновки. Основним завданням, стратегією розвитку сучасної освіти є реалізація принципів наступності і перспективності в системі неперервної освіти. Введення старших дошкільників в нове соціальне середовище, пошук нових підходів до розв'язання проблеми наступності у переході дошкільника до нової соціальної позиції «школяр» є актуальною проблемою. Перехід до шкільного навчання змінює все життя дитини-дошкільника, з'являється нове соціальне положення дитини в суспільстві – школяр, учень, нові соціальні вимоги до його особистості, нові обов'язки й особиста відповідальність перед суспільством і країною за їх виконання. Але у старшого дошкільника не може бути повністю сформованих «шкільних» якостей. Вони складаються в процесі тієї діяльності, для якої є необхідними. Також для цього необхідно створити педагогічних умови, а саме організацію підготовки дітей старшого дошкільного віку до школи у співпраці вихователя, вчителя початкових класів і батьків.

Представлені форми співпраці і наступності в роботи вихователів та вчителів початкових класів щодо підготовки дітей старшого дошкільного віку до нової соціальної позиції «школяр» дають можливість на основі партнерської взаємодії виконати поставлену мету.

Література

1. Бєлєнька Г. В. Особистість випускника дитсадка: базові якості. *Дошкільне виховання*. 2015. № 7. С. 11–14.

2. Богуш А. М. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: монографія Луганськ: Альма-матер, 2006. 368 с.

3. Гонтаровська Н. Б. Освітнє середовище як фактор розвитку особистості дитини : монографія. Київ: Видавництво РВА «Дніпро-VAL», 2016. 623 с.

4. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. Рівне : Волинські обереги, 2018.192 с.

5. Деркач О. Я - школяр. *Дошкільне виховання.*2019. № 2. С. 12–13.

6.Державний стандарт початкової освіти [Електронний ресурс] / Державний стандарт початкової освіти. Режим доступа : http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF (дата звернення : 24. 04. 2024).

7. Дошкільна освіта: словник-довідник. /Упоряд.К. Крутій, О. Фунтікова. Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2017. 324 с.

8. Закон України «Про дошкільну освіту» (№ 2628-III від 11 липня 2001 року). *Освіта України.* № 33. 2001.

9. Ковшар О. Специфіка реалізації принципу наступності в навчанні дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. *Педагогіка вищої та середньої школи.* Кривий Ріг, 2018. Вип. 37 С. 310–316.

10. Люблинська А.О. Дитяча психологія : навч. посібник. Київ: Вища школа, 1974. 354 с.

11. Москаленко Л.С. Усвідомлення молодшими школярами власного соціального статусу. *Вісник післядипломної освіти*. Вип. 7. Київ: Геопринт, 2008. С. 200–208.
12. Підготовка дітей до школи в сім'ї. [За ред. В. К. Котирло]. Київ: Рад.школа. 1974. 181с.
13. Пироженко Т. Чому «гальмує» дошкільна зрілість? *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2018. № 7. С. 9–12.
14. Рогальська І. П. Системно-цілісний підхід до соціалізації особистості в дошкільному дитинстві. *Наука і освіта.* 2020. № 2. С. 110–114.
15. Сухомлинський В.О.Вибрані твори: в 5-ти т. Т.2. Київ.

References

1.Bielienka, H.V. (2015). Osobystist vypsuknyka dytsadka: bazovi yakosti [Preschool graduate's personality: basic qualities]. Doshkilne vykhovannia – Preschool Education, 7, 11–14 [in Ukrainian].
2. Bohush, A.M. (2006). Dity i sotsium: osoblyvosti sotsializatsii ditei doshkilnoho ta molodshoho shkilnoho viku: monohrafiia [Children and society: features of socialization of preschool and primary school children: monograph]. Luhansk: Alma-mater [in Ukrainian].
3. Hontarovska, N.B. (2016). Osvitnie seredovyshche yak faktor rozvytku osobystosti dytyny: monohrafiia [Educational environment as a factor in child personality development: monograph]. Kyiv: Vydavnytstvo RVA «Dnipro-VAL» [in Ukrainian].
4. Honcharenko, S.U. (2018). Pedahohichni zakony, zakonomirnosti, pryntsypy. Suchasne tlumachennia [Pedagogical laws, regularities, principles. Modern interpretation]. Rivne: Volynski oberehy [in Ukrainian].
5. Derkach, O. (2019). Ia – shkoliar [I am a schoolchild]. Doshkilne vykhovannia – Preschool Education, 2, 12–13 [in Ukrainian].
6. Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity [State Standard of Primary Education]. (2011). Retrieved from http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF [in Ukrainian].
7. Krutii, K., Funtikova, O. (Eds.). (2017). Doshkilna osvita: slovnyk-dovidnyk [Preschool education: dictionary-guide]. Zaporizhzhia: TOV «LIPS» LTD [in Ukrainian].
8. Zakon Ukrainy «Pro doshkilnu osvitu» (№ 2628-III vid 11 lypnia 2001 roku) [Law of Ukraine "On Preschool Education" (№ 2628-III of July 11, 2001)]. Osvita Ukrainy – Education of Ukraine, 33, 2001 [in Ukrainian].
9. Kovshar, O. (2018). Spetsyfika realizatsii pryntsypu nastupnosti v navchanni ditei doshkilnoho i molodshoho shkilnoho viku [Specifics of continuity principle implementation in preschool and primary education]. Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly – Pedagogy of Higher and Secondary School, 37, 310–316 [in Ukrainian].
10. Liublynska, A.O. (1974). Dytiacha psykholohiia: navch. posibnyk [Child psychology: textbook]. Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].
11. Moskalenko, L.S. (2008). Usvidomlennia molodshymy shkoliaramy vlasnoho sotsialnoho statusu [Understanding of own social status by younger schoolchildren]. Visnyk pisliadyplomnoi osvity – Bulletin of Postgraduate Education, 7, 200–208 [in Ukrainian].
12. Kotyrlo, V.K. (Ed.). (1974). Pidhotovka ditei do shkoly v sim'i [Preparing children for school in the family]. Kyiv: Rad. shkola [in Ukrainian].
13. Pirozhenko, T. (2018). Chomu "halmuie" doshkilna zrilist? [Why does preschool maturity "stall"?]. Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu – Educator-methodologist of a preschool institution, 7, 9–12 [in Ukrainian].
14. Rohalska, I.P. (2020). Systemno-tsilisnyi pidkhid do sotsializatsii osobystosti v doshkilnomu dytynstvi [Systematic and holistic approach to personality socialization in preschool childhood]. Nauka i osvita – Science and Education, 2, 110–114 [in Ukrainian].
15. Sukhomlynskyi, V.O. (n.d.). Vybrani tvory: v 5-ty t. T.2 [Selected works: in 5 volumes. Vol. 2]. Kyiv [in Ukrainian].

УДК 376.4:37.013.74

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1162-1175

Горожанкіна Оксана Юріївна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музично-інструментальної підготовки, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, https://orcid.org/0000-0003-1777-2173

СОЦІАЛЬНА ІНТЕГРАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ: РОЛЬ ІНКЛЮЗИВНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Анотація. Інтеграція дітей з особливими потребами в освітній процес є природним етапом еволюції системи спеціальної та інклюзивної позашкільної освіти в багатьох країнах світу. До цього процесу активно долучаються всі розвинені держави, зокрема й Україна. Статтю присвячено аналізу ролі інклюзивного підходу в освітніх закладах позашкільної освіти для дітей з особливими освітніми потребами. У процесі дослідження використовувалися наступні загальнонаукові методи: аналітичний метод для аналізу чинників, які впливають на інклюзивний освітній процес; метод моделювання для демонстрації механізмів соціальної інтеграції у результаті використання інклюзивного підходу; метод узагальнення для визначення ролі інклюзивного підходу в соціальній інтеграції дітей з обмеженими можливостями, а також виявлення закономірностей у впливі таких підходів на розвиток дітей. Автором визначено суть позашкільної інклюзивної освіти для дітей з обмеженими можливостями. Наголошено, що одним із пріоритетних завдань позашкільного навчання дітей із особливими освітніми потребами є створення умов для їх успішної соціалізації. У дослідженні розглянуто взаємозв'язок між ключовими елементами інклюзивного підходу та діяльністю позашкільних закладів освіти. Виявлено, що інклюзія у позашкільних закладах ґрунтується на таких ключових складових, як створення толерантного середовища, підвищення кваліфікації педагогів, використання індивідуалізованих освітніх маршрутів і забезпечення доступності програм. Автором представлено основні форми інклюзивної взаємодії і їхні очікувані результати для дітей та інших учасників. Встановлено, що різні форми діяльності (від технічної творчості до театрального мистецтва) створюють умови для активної участі таких дітей у спільних проєктах, що сприяє

розвитку комунікативних навичок, самовираження, впевненості в собі та відчуття значущості. У висновках підкреслено, що інклюзивне освітнє середовище позитивно впливає на інших учасників процесу, оскільки формує толерантність, емпатію, соціальну відповідальність і вміння працювати в команді.

Ключові слова: інклюзивний потенціал, соціальна інтеграція, проєктна діяльність, форми інклюзивної взаємодії, освітнє середовище.

Gorozhankina Oksana Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Music and Instrumental Training, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Odesa, https://orcid.org/0000-0003-1777-2173

SOCIAL INTEGRATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: THE ROLE OF INCLUSIVE APPROACH IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF OUT-OF-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract. Integrating children with special needs into the educational process is a natural stage in the evolution of the special and inclusive out-of-school education system in every country of the world. All developed countries, including Ukraine, are actively involved in this process. The article is devoted to studying the role of an inclusive approach in out-of-school educational institutions for children with special educational needs. In the course of the study, the following general scientific methods were used: the analytical method for analyzing the factors influencing the inclusive educational process; the modeling method for demonstrating the mechanisms of social integration through an inclusive approach; and the generalization method for determining the role of an inclusive approach in the social integration of children with disabilities, as well as identifying patterns in the impact of such approaches on children's development. The author defines the essence of out-of-school inclusive education for children with disabilities. It is emphasized that one of the priority tasks of out-of-school education for children with special educational needs is to create conditions for their successful socialization. The study examines the relationship between the key elements of an inclusive approach and the activities of out-of-school educational institutions. Out-of-school institutions are based on key components such as creating a tolerant environment, professional development of teachers, using individualized educational routes, and ensuring accessibility of programs. The author presents the primary forms of inclusive interaction and their expected results for children and other participants. It has been established that

various forms of activity - from technical creativity to theater art - create conditions for the active participation of such children in joint projects, which contributes to the development of communication skills, self-expression, self-confidence, and a sense of significance. The conclusions emphasize that an inclusive educational environment positively impacts other participants in the process: it builds tolerance, empathy, social responsibility, and the ability to work in a team.

Keywords: inclusive potential, social integration, project activities, forms of inclusive interaction, educational environment.

Постановка проблеми. Нині в Україні відбуваються глобальні системні зміни в освітньому процесі і змісті навчання дітей із особливими освітніми проблемами. Одним із пріоритетних завдань навчання таких дітей є створення умов для успішної соціалізації. Реалізувати це завдання неможливо без використання системи позакласної роботи. Говорячи про тенденції розвитку сучасної позашкільної освіти, не можна не звернути увагу на процеси інклюзії. Концепція інклюзивної освіти відображає один з основних принципів демократії, згідно з яким кожна дитина є важливим і активним членом суспільства. Інклюзивний підхід, який гарантує кожній дитині можливість для розвитку та соціальної активності, активно застосовують установи позашкільної освіти.

Розвиток творчих здібностей у дітей із обмеженими можливостями здоров'я є важливою складовою соціальної інтеграції та особистісного розвитку. Саме тут, поза межами формального навчального простору, дитина має змогу розкривати свої таланти, виявляти ініціативу, взаємодіяти з однолітками та дорослими в менш формалізованій атмосфері. Тому актуальним є питання про необхідні компетентності працівників позашкільних закладів. Готовність колективу до впровадження інклюзивної освіти полягає насамперед в ознайомленні з основними цінностями та цілями інклюзивної практики, а також у їх прийнятті.

Педагоги – це професійна група, яка досить обережно і навіть консервативно ставиться до інклюзії. За таких умов особливо актуальною стає проблема їх підготовленості до взаємодії із дітьми, які мають особливі освітні потреби. Виявляється нестача необхідних знань і практичних умінь для ефективної роботи в інклюзивному середовищі, а також існують психологічні бар'єри та стереотипи, які ускладнюють процес впровадження інклюзії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика розвитку інклюзивної освіти як в Україні, так і за її межами, розглядається в численних наукових дослідженнях як вітчизняних, так і зарубіжних

науковців. Зокрема, у статті Л. Прохоренко акцентується увага на основних психологічних чинниках, які сприяють ефективному впровадженню інклюзивного підходу в освітньому процесі та забезпечують успішну соціалізацію дітей з особливими освітніми потребами (далі ООП). Авторка доводить, що головне завдання виховання та навчання таких дітей, зокрема тих, хто має інтелектуальні, мовленнєві, порушення опорно-рухового апарату, зору, слуху чи емоційно-вольової сфери, полягає в їх гармонійному включенні в суспільство [1]. У дослідженні С. Грищенко зазначено, що основною метою освіти дітей з ООП є гармонійний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства, розкриття її талантів, інтелектуального, творчого та фізичного потенціалу, а також формування цінностей і ключових компетентностей, необхідних для успішної самореалізації [2]. А. Боярська-Хоменко розглядає концепцію інклюзивної освіти і аналізує її переваги для дітей з ОПП. Окрему увагу вона приділяє ролі закладів позашкільної освіти, які мають значний потенціал у створенні інклюзивного середовища для дітей з різними можливостями [3].

Об’єктом наукової розвідки І. Денищук стала взаємодія з батьками дітей з ООП для ефективної реалізації інклюзивного навчання в освітніх установах. Підкреслено, що тісна співпраця з родинами є ключовим чинником для забезпечення успіху в навчальному процесі та соціалізації таких дітей [4]. У свою чергу, Т. Абрамович виокремлює поняття соціалізації як процесу інтеграції особистості в суспільство, прийняття нею правил і норм взаємодії у певній спільноті, а також її формування. Дослідницею зроблено акцент на важливості впровадження соціальної моделі та її складових у супроводі дітей з особливостями психофізичного розвитку [5].

Процес формування та розвитку творчої особистості через гурткову роботу був досліджений В. Звєковою. Вона виокремила основні завдання навчання та виховання дітей з ООП в позашкільних закладах, що сприяють їхньому всебічному розвитку та самовираженню [6]. Цікаве дослідження провели Т. Калініна, І. Самойлова та В. Кондратенко, в якому розглянули проблему вивчення психолого-педагогічного супроводу в контексті формування шкільної готовності в умовах інклюзивного навчання. Вони підкреслили важливість комплексної підтримки таких дітей для забезпечення їх успішної адаптації та ефективного навчання в школі [7].

З точки зору зарубіжного досвіду інклюзивної освіти можна розглянути дослідження Цзен Гуанхай. У статті автор аналізує умови, які сприяють доступу до освіти для дітей з особливими освітніми потребами в Китаї. Він визначає інклюзивну освіту як процес, який гарантує рівний доступ до навчання для всіх учнів, враховуючи різноманіття освітніх потреб та індивідуальні можливості кожної дитини [8]. У своєму дослідженні

З. Сіанге та М. Санду розглянули еволюцію та прогрес інклюзивної освіти на міжнародному рівні, наголошуючи на значному внеску Організації Об'єднаних Націй і різноманітних міжнародних конференцій у просуванні індивідуальних прав людей [9].

Отже, не зважаючи на достатньо велику кількість досліджень інклюзивного навчання в позашкільній освіті недостатньо вивченим залишається питання психологічних чинників, що сприяють ефективному впровадженню інклюзивного підходу в освітньому процесі та забезпечують успішну соціалізацію дітей з особливими освітніми потребами, а також достатній професійній підготовці кадрового складу закладів позашкільної освіти.

Метою статті є висвітлення ролі інклюзивного підходу в освітньому процесі позашкільних закладів освіти для дітей з особливими освітніми потребами.

Відповідно до поставленої мети планується розв'язати наступні дослідницькі завдання:

1. Висвітлити сутність позашкільної інклюзивної освіти для дітей з обмеженими можливостями здоров'я.
2. Дослідити процес соціальної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами шляхом впровадження інклюзивного підходу в діяльність позашкільних закладів освіти.
3. Визначити вплив інклюзивного підходу на соціальну інтеграцію дітей з особливими освітніми потребами в позашкільних закладах освіти.

Виклад основного матеріалу. Нині в Україні відбуваються глобальні системні зміни в освітньому процесі та змісті навчання дітей з особливими освітніми проблемами. Одним із пріоритетних завдань позашкільного навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я є створення умов для успішної соціалізації. Реалізувати це завдання неможливо без використання системи позакласної роботи. Позакласна діяльність – це поняття, яке об'єднує всі види діяльності школярів (крім навчальної), у яких необхідно і доцільно вирішувати проблеми їх виховання та соціалізації.

Позашкільна освіта сприяє розширенню можливостей для творчого розвитку дітей, формуванню компетентностей, виявленню інтересів, реалізації потреб розвитку, мотивації до самоосвіти впродовж життя, побудові успішних індивідуальних траєкторій, ефективному реагуванню на сучасні виклики здібностям і можливостям людини та становленню самодостатньої особистості. Крім того, нині позашкільна освіта для дітей виконує функцію «соціального ліфта», надаючи альтернативні можливості для прояву освітніх і соціальних досягнень дітей, у тому числі і для дітей з

ООП. Система позашкільної освіти є потужним ресурсом для формування життєвих компетентностей у дітей з обмеженими можливостями здоров'я, для підготовки дітей до побудови успішних траєкторій комунікації із суспільством [10].

Мета позашкільної освіти – допомогти дитині розвинути свій внутрішній потенціал, оскільки це дозволяє дітям з ООП реалізувати себе в творчій, спортивній та інших видах діяльності. Програма додаткової освіти не обмежує діяльність дитини жорсткими освітніми стандартами. Навпаки, вона створює ситуацію успіху для кожної окремої дитини, що особливо важливо для дітей з обмеженими можливостями здоров'я (підвищує самооцінку, дозволяє дітям з особливими потребами відчувати себе рівноправними членами суспільства).

Велику увагу слід приділяти інклюзивному потенціалу позашкільної освіти (табл. 1).

Таблиця 1

Інклюзивний потенціал позашкільної освіти

№ з/п	Компонент	Опис	Інклюзивний потенціал
1	Доступність	Можливість для всіх дітей брати участь у позашкільних заходах.	Рівні можливості для дітей із різними потребами.
2	Адаптовані програми	Програми, які враховують індивідуальні потреби дітей.	Підтримка учнів з особливими потребами для їх повноцінного розвитку.
3	Рівність можливостей	Створення рівних умов для участі в активностях.	Усунення бар'єрів для дітей з обмеженими можливостями.
4	Інклюзивні методи навчання	Використання методик, що підтримують розвиток дітей із різними потребами.	Адаптація матеріалів і методик для учнів з обмеженими можливостями.
5	Соціальна інтеграція	Залучення дітей до спільних заходів для розвитку соціальних навичок.	Сприяння взаєморозумінню і толерантності серед дітей.
6	Підтримка батьків	Співпраця з батьками для підтримки інклюзивного підходу.	Консультації і допомога батькам в адаптації дітей.
7	Професійний розвиток педагогів	Підготовка педагогів до роботи з дітьми з особливими потребами.	Підвищення кваліфікації педагогів для ефективної роботи з усіма учнями.

Джерело: удосконалено автором на основі [11].

Таким чином, інклюзивний потенціал позашкільної освіти для дітей з ООП має особливу цінність, оскільки:

- сприяє формуванню вміння у дітей і дорослих цінувати, розуміти та приймати індивідуальні відмінності, не прагнучі змінити особистість іншого;
- мотивує до досягнень, демонструючи, що кожна дитина здатна на успіх за умови своєчасної і належної підтримки;
- підкреслює, що проблеми у вихованні та навчанні криються не в дітях, а в неефективних підходах, які потребують змін;
- забезпечує простір для соціалізації в атмосфері взаємоповаги, рівності та співпраці;
- стимулює професійний розвиток педагогів, спонукаючи їх до опанування нових методик, розробки гнучких програм, які відповідають потребам усіх дітей [11].

Для глибшого розуміння механізмів соціальної інтеграції дітей з ООП доцільно розглянути взаємозв'язок між ключовими елементами інклюзивного підходу та діяльністю позашкільних закладів освіти (рис.1).

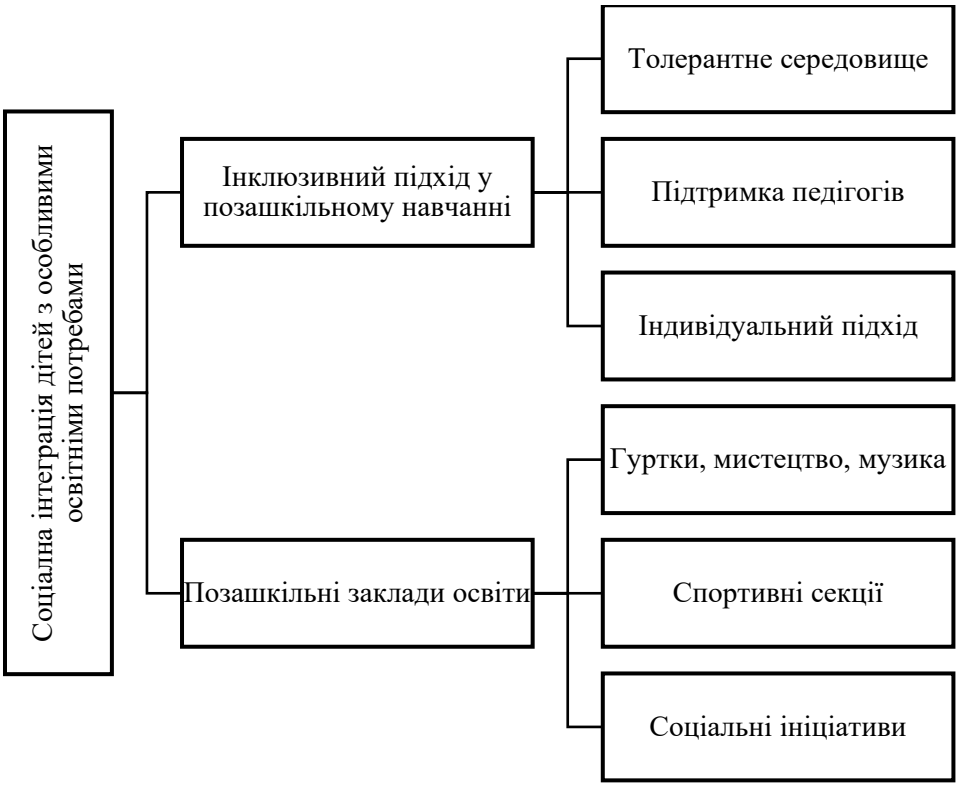


Рис. 1. Соціальна інтеграція дітей з ООП через інклюзивний підхід у позашкільних закладах освіти

Джерело: власна розробка автора.

Соціальна інтеграція дітей з особливими освітніми потребами в позашкільному освітньому середовищі можлива лише за умови системного впровадження інклюзивного підходу. Як продемонстровано на схемі (рис. 1), інклюзія в позашкільних закладах ґрунтується на таких основних складових, як створення толерантного середовища, підвищення кваліфікації педагогів, використання індивідуалізованих освітніх маршрутів і забезпечення доступності програм.

Інклюзивна позашкільна освіта відкриває нові можливості для формування соціальних навичок, розвитку комунікації, самореалізації та усвідомлення власної значущості дітьми з ООП. Водночас вона формує у всіх учасників освітнього процесу цінності співпраці, емпатії і взаємоповаги, що є основою для побудови єдиного, відкритого та гуманного суспільства.

Інклюзивний підхід у позашкільній освіті не тільки підвищує якість життя дітей з ООП, але і сприяє розвитку всього освітнього середовища як простору партнерства, рівності та соціальної єдності [12].

Модель позашкільної освіти для дітей з обмеженими можливостями здоров'я базується на сучасному розумінні дитинства як періоду активного особистісного становлення в умовах відкритих соціальних можливостей, які розкриваються через зміст освіти, сформований на основі інноваційних концепцій.

Позашкільна освіта допомагає дітям з особливими освітніми потребами стати повноцінними членами суспільства, а також вчить дітей співчувати, піклуватися та допомагати. Звісно, що позашкільна освіта вільна від усіляких обмежень, які можуть перешкоджати реалізації основних принципів інклюзивного навчання. В інклюзивній концепції освіти заборонено тільки те, що заважає нормальному розвитку дітей [13].

Слід зауважити, що найефективнішим підходом в інклюзивній освіті, який комплексно вирішує багато проблем, є проєктна діяльність разом із дітьми. Основною метою проєкту як методу є надання дітям можливості самостійного здобуття знань у процесі розв'язання практичних завдань або задач, що потребують інтеграції знань з різних предметних областей. Процес створення проєкту є тривалим і трудомістким.

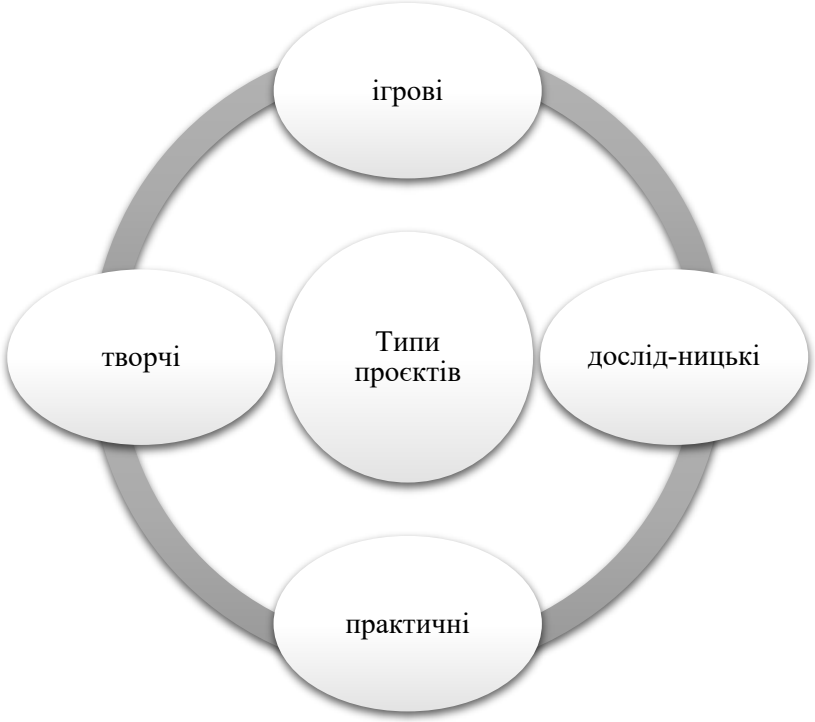


Рис. 2. Типи проєктів, які застосовуються у інклюзивній позашкільній освіті

Джерело: узагальнено автором на основі [8].

Можна виділити такі типи проєктів: ігрові, дослідницькі, практичні та творчі (рис. 2):

1. ***Ігрові.*** У таких проєктах діти грають конкретних персонажів. Учасники поділяють ролі, які необхідні в цьому проекті: літературні персонажі, вигадані персонажі, які імітують соціальні або ділові відносини.
2. ***Дослідницькі.*** У них діти проводять експеримент, вони досліджують, аналізують, результати можуть бути підготовлені у вигляді рефератів, доповідей, доповідей, газет або журналів.
3. ***Практичні.*** У таких проєктах учасники створюють різні предмети, які можуть стати в нагоді в реальному житті.
4. ***Творчі.*** Тобто результатом такого проєкту може стати п'єса, казка, постановка. Музично-творчі проєкти можуть втілюватися у формі музичної вистави або повноцінної концертної програми.

У будь-якому випадку кожен проєкт несе в собі дослідницьку, творчу, ігрову та практичну діяльність дітей, що дозволяє дітям з ООП розвивати усвідомлення важливості командної роботи [8].

Пріоритетним напрямком діяльності будь-якого закладу позашкільної освіти повинне бути збереження та зміцнення фізичного та психічного

здоров'я дитини. Уся робота по організації освітнього процесу має проводитися з урахуванням індивідуальних і психофізіологічних особливостей дітей, власних інтересів та захоплень дитини, а також запиту батьків. Останні, як відповідальні за розвиток і виховання, дають об'єктивну оцінку розвитку своїх дітей з самого народження. За результатами бесід із батьками повинна виявлятися спільна діяльність, а спостереження за дитиною на заняттях може показати її особливості, специфіку інтересів, сильні сторони, недоліки індивідуального розвитку, які фіксуються в індивідуальній психолого-педагогічній картці. Особлива увага повинна приділятися розробці та впровадженню індивідуального навчального плану для дитини, який передбачає адаптацію змісту навчального матеріалу за додатковою освітньою програмою, що буде реалізовуватися в позашкільному закладі освіти. Індивідуальна навчальна програма дитини повинна враховувати індивідуальні особливості, структуру порушень розвитку та ступінь вираженості.

Прийом дитини до закладу позашкільної освіти може відбуватися у будь-який час навчального року, тому процес адаптації повинен бути організований особливим чином. Щоб дитина з ООП могла плавно входити в простір навчального закладу та соціалізуватися в колі своїх однолітків, виникає необхідність у супроводі педагога, який має курси підвищення кваліфікації по роботі з такими дітьми. Перше відвідування полягає в знайомство з простором закладу та педагогами. Поступово педагог знайомить дитину з дитячим колективом об'єднання, студії або гуртка, залучає до вільних занять з іншими дітьми, організовує ігри в зонах відпочинку закладу позашкільної освіти.

Вкрай необхідно щоб діяльність закладу позашкільної освіти була спрямована на впровадження інклюзії у свій простір та не обмежувалася роботою лише з дітьми. З метою підвищення грамотності викладачів у питаннях, пов'язаних з толерантним ставленням до дітей з ООП та їх батьків, адміністрацією закладу спільно з педагогічним колективом повинні проводитися батьківські збори, консультації, розроблятися буклети та пам'ятки. З дітьми, які відвідують дитячі об'єднання, студії, гуртки тощо, педагоги повинні провести бесіди на тему виховання толерантного ставлення до дітей з особливими потребами [14].

У таблиці 2 представлено основні форми інклюзивної взаємодії та їхні очікувані результати для дітей з ОПП та інших учасників.

Таблиця 2

Вплив інклюзивного підходу на соціальну інтеграцію дітей з ООП у позашкільних закладах освіти

Сфера діяльності позашкільного закладу	Форма інклюзивної взаємодії	Очікувані результати для дитини з ООП	Позитивний ефект для інших учасників
Гуртки технічної творчості	Спільні проєкти, парна робота	Розвиток комунікації, моторики, самоповаги	Формування емпатії, командної роботи
Мистецькі школи, гуртки художньо-естетичного напряму	Інклюзивні виставки, концерти	Самовираження, креативність, соціальний статус	Збагачення культурного досвіду, толерантність
Будинки дитячої та юнацької творчості	Змішані групи, наставництво	Соціалізація, залучення до спільних справ	Підвищення соціальної відповідальності
Екологічні об'єднання, гуртки	Екскурсії, толоки, квести	Формування екосвідомості, відчуття значущості	Розвиток співпраці та колективної дії
Театральні студії	Спільні репетиції, постановки	Розвиток мовлення, подолання бар'єрів, впевненість	Поглиблення емоційного інтелекту

Джерело: власна розробка автора.

Отже, інклюзивний підхід у позашкільних закладах освіти відіграє ключову роль у соціальній інтеграції дітей з ООП. Як свідчать дані, наведені в таблиці 2, різні форми діяльності (від технічної творчості до театрального мистецтва) створюють умови для активної участі таких дітей у спільних проєктах, що сприяє розвитку комунікативних навичок, самовираження, впевненості в собі та відчуття значущості.

Висновки. Підсумовуючи результати дослідження можна дійти висновку, що для багатьох дітей з ООП система позашкільної освіти є основною, а іноді і єдиною можливістю отримати життєво необхідні практичні навички та вміння. Беручи участь у заходах закладів позашкільної освіти, такі діти відчувають свою «потребу» в цьому світі, ставлячи себе на рівних з усіма іншими. Педагогічний колектив таких закладів повинен розвивати та вдосконалювати свою діяльність у сфері інклюзивної освіти, тим самим сприяючи толерантному ставленню до дітей і їх соціальній інтеграції. Відвідуючи заклади позашкільної освіти діти з ООП повинні мати можливість спілкуватися, займатися творчістю та розвивати свої нахили і здібності. Співпраця всіх учасників педагогічного процесу сприяє подоланню соціальних упереджень на основі розвитку толерантності й

емпатії. В такому разі відбувається успішний процес інтеграції дітей з особливими потребами – інклюзія, тобто соціальне прийняття особливих дітей і їх включення на всіх етапах життя нашого суспільства.

Перспективи подальших досліджень можуть бути направлені на створення методологічних рекомендації для педагогічного складу закладів позашкільної освіти щодо впровадження сучасних методів інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами.

Література:

1. Прохоренко, Л. Психологія інклюзії: освіта та соціалізація дітей з особливими потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2024. Т. 115 № 3. С. 7–20. URL: https://doi.org/10.33189/ectu.v115i3.181 (дата звернення: 23.04.2025).

2. Грищенко С. Сутність освіти та виховання дітей та молоді з особливими освітніми потребами. *Теорія і методика професійної освіти*. 2023. № 6-7. С. 43–49. URL: https://doi.org/10.58407/DIDACTICS.23.6-7.6 (дата звернення: 23.04.2025).

3. Боярська-Хоменко А.В. Організація діяльності дітей з особливими освітніми потребами в закладах позашкільної освіти. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2023. № 54. С. 18–30. URL: http://dx.doi.org/10.34142/23128046.2023.54.02 (дата звернення: 23.04.2025).

4. Денищук І. Стратегії ефективної взаємодії з батьками осіб з особливими освітніми потребами на рівні закладу освіти. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2023. № 69. С. 80–90. URL: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-69-80-90 (дата звернення: 23.04.2025).

5. Абрамович Т.В. Труднощі соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. *Інклюзія та суспільство*. 2023. № 2. С. 64–71. URL: https://doi.org/10.32782/2787-5137-2023-2-9 (дата звернення: 23.04.2025).

6. Звєкова В. Розвиток творчої активності дітей з особливими освітніми потребами під час гурткової роботи. *Духовність особистості методологія теорія і практика*. 2023. Т. 1, № 2 (106). С. 68–76. URL: http://dx.doi.org/10.33216/2220-6310/2023-106-2-68-76 (дата звернення: 23.04.2025).

7. Калініна, Т. С., Самойлова, І. В., Кондратенко, В. О. Психолого-педагогічний супровід дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2022. № 4. С. 124–128. URL: https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2021.4.24 (дата звернення: 23.04.2025).

8. Guanghai Z. Forms organization of work with people with special educational needs in China. *Professional Education Methodology: Theory and Technologies*. 2021. Vol. 13. P. 96–109. URL: https://surl.li/pmymrb (дата звернення: 23.04.2025).

9. Șiangă, Z., & Sandu, M. L. Social perception on the integration of children with special educational needs in mainstream education. *Eximia*. 2024. Vol. 13, No. 1. P. 208–219. URL: https://doi.org/10.47577/eximia.v13i1.439 (дата звернення: 23.04.2025).

10. Куртова Г., Гришко Ю., Давидова Н. Реалізація творчого підходу до організації сенсорного розвитку дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2023. № 20. С. 188–193. URL: http://dx.doi.org/10.58407/visnik.232028 (дата звернення: 23.04.2025).

11. Іващенко К. Абілітаційна компетентність батьків дітей з особливими освітніми потребами: змістовий аспект. *Ввічливість. Humanitas*. 2022. № 6. С. 10–15. URL: https://doi.org/10.32782/humanitas/2021.6.2 (дата звернення: 23.04.2025).

12. Дрожик Л., Щербак І. Організація інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Молодь і ринок*. 2021. № 1/187. С. 92–95. URL: http://dx.doi.org/10.24919/2308-4634.2021.228340 (дата звернення: 23.04.2025).

13. Садова І. І. Організація системи психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами. *Гуманітарний форум*. 2023. Т. 1, № 1. С. 28–34. URL: https://doi.org/10.60022/1(1)-5GF (дата звернення: 23.04.2025).

14. Іллященко Т. Проблеми впровадження інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в Україні. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2021. № 5. С. 150–157. URL: https://doi.org/10.32782/apv/2021.5.23 (дата звернення: 23.04.2025).

References:

1. Prokhorenko, L. (2024). Psykholohiia inkliuzii: osvita ta sotsializatsiia ditei z osoblyvymy potrebamy [Psychology of inclusion: education and socialization of children with special needs]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia - Special child: education and upbringing*, *115*(3), 7–20. Retrieved from https://doi.org/10.33189/ectu.v115i3.181 [in Ukrainian].

2. Hryshchenko, S. (2023). Sutnist osvity ta vykhovannia ditei ta molodi z osoblyvymy osvityvnymy potrebamy [The essence of education and upbringing of children and youth with special educational needs]. *Teoriia i metodyka profesiinoi osvity - Theory and Methodology of Vocational Education*, (6-7), 43–49. Retrieved from https://doi.org/10.58407/DIDACTICS.23.6-7.6 [in Ukrainian].

3. Boiarska-Khomenko, A. V. (2023). Orhanizatsiia diialnosti ditei z osoblyvymy osvityvnymy potrebamy v zakladakh pozashkilnoi osvity [Organization of activities for children with special educational needs in out-of-school educational institutions]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia - Theory and Methodology of Education and Upbringing*. № 54. Retrieved from http://dx.doi.org/10.34142/23128046.2023.54.02 [in Ukrainian].

4. Denyshchuk, I. (2023). Stratehii efektyvnoi vzaemodiii z batkamy osib z osoblyvymy osvityvnymy potrebamy na riveni zakladu osvity [Strategies for effective interaction with parents of individuals with special educational needs at the educational institution level]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, (69), 80–90. Retrieved from https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-69-80-90 [in Ukrainian].

5. Abramovych, T. V. (2023). Trudnoshchi sotsializatsii ditei z osoblyvymy osvityvnymy potrebamy [Difficulties in the socialization of children with special educational needs]. *Inkliuziia ta suspilstvo – Inclusion and Society*, (2), 64–71. Retrieved from https://doi.org/10.32782/2787-5137-2023-2-9 [in Ukrainian].

6. Zvekova, V. (2023). Rozvytok tvorchoi aktyvnosti ditei z osoblyvymy osvityvnymy potrebamy pid chas hurtkovoi roboty [Development of creative activity in children with special educational needs during club activities]. *Dukhovnist osobystosti metodolohiia teoriia i praktyka – Spirituality of Personality Methodology Theory and Practice*, *1*(2(106), 68–76. Retrieved from http://dx.doi.org/10.33216/2220-6310/2023-106-2-68-76 [in Ukrainian].

7. Kalinina, T. S., Samoilova, I. V., & Kondratenko, V. O. (2022). Psykholohope-dyhohichnyi suprovid ditei molodshoho shkilnoho viku z osoblyvymy osvityvnymy potrebamy v umovakh inkliuzyvnoi osvity [Psychological and pedagogical support for primary school children with special educational needs in inclusive education]. *Naukowyj visnyk Uzhhorodskogo natsionalnogo universytetu. Seriya: Psykhologiya – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Psychology*, (4), 124–128. Retrieved from https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2021.4.24 [in Ukrainian].

8. Guanghai, Z. (2021). Forms organization of work with people with special educational needs in China. *Professional Education Methodology Theory and Technologies*, *13*, 96–109. Retrieved from https://surl.li/pmymrb

9. Șiangă, Z., & Sandu, M. L. (2024). Social perception on the integration of children with special educational needs in mainstream education. *Eximia*, *13*(1), 208–219. Retrieved from https://doi.org/10.47577/eximia.v13i1.439

10. Kurtova, H., Gryshko, Y., & Davydova, N. (2023). Realizatsiia tvorchoho pidkhodu do orhanizatsii sensornoho rozvytku ditei doshkilnoho viku z osoblyvymy osvityvnymy potrebamy [Implementation of a creative approach to organizing the sensory development of preschool children with special educational needs]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu "Chernihivskyi koliehum" imeni T. H. Shevchenka – Bulletin of the National University "Chernihiv Collegium" named after T. H. Shevchenko*, (20), 188–193. Retrieved from http://dx.doi.org/10.58407/visnik.232028 [in Ukrainian].

11. Ivashchenko, K. (2022). Abiliatsiina kompetentnist batkiv ditei z osoblyvymy osvityvnymy potrebamy: zmistovyi aspekt [Abilitational competence of parents of children with special educational needs: content aspect]. *Vvichlyvist – Humanitas*, (6), 10–15. Retrieved from https://doi.org/10.32782/humanitas/2021.6 [in Ukrainian].

12. Drozhyk, L., & Shcherbak, I. (2021). Orhanizatsiia inkliuzyvnoho navchannia ditei z osoblyvymy osvityvnymy potrebamy [Organization of inclusive education for children with special educational needs]. *Molod i rynok – Youth and Market*, (1/187), 92–95. Retrieved from http://dx.doi.org/10.24919/2308-4634.2021.228340 [in Ukrainian].

13. Sadova, I. I. (2023). Orhanizatsiia systemy psykholohopedyhoho suprovodu dytyny z osoblyvymy osvityvnymy potrebamy [Organization of the system of psychological and pedagogical support for a child with special educational needs]. *Humanitarnyi forum – Humanitarian Forum*, *1*(1), 28–34. Retrieved from https://doi.org/10.60022/1(1)-5GF [in Ukrainian].

14. Illyashchenko, T. (2021). Problemy vprovadzhennia inkliuzyvnoho navchannia ditei z osoblyvymy osvityvnymy potrebamy v Ukraini [Problems of implementing inclusive education for children with special educational needs in Ukraine]. *Acta Paedagogica Volynienses*, (5), 150–157. Retrieved from https://doi.org/10.32782/apv/2021.5.23 f[in Ukrainian].

УДК 378:004.738.5

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1176-1184

Готич Михайло Іванович кандидат філософських наук, старший викладач кафедри управління та адміністрування, Івано-Франківський навчально-науковий інститут менеджменту, Західноукраїнський національний університет, м. Івано-Франківськ, тел. (0342) 75-42-08, https://orcid.org/0000-0002-3499-917X

Ткач Уляна Романівна здобувач вищої освіти, Західноукраїнський національний університет, м. Тернопіль, тел.: (0342) 75-42-08, https://orcid.org/0009-0000-0832-2838

СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПОШИРЕННЯ ФІНАНСОВИХ ЗНАНЬ ДЛЯ НАСЕЛЕННЯ

Анотація. У статті досліджено особливості використання соціальних мереж як інструменту поширення фінансових знань для різних вікових категорій населення. Актуальність дослідження зумовлена зростаючою роллю соціальних мереж як джерела інформації та одночасно невисоким рівнем фінансової грамотності населення України.

У дослідженні використано такі наукові методи, як теоретичний аналіз і синтез наукової літератури (для визначення стану досліджуваної проблеми), емпіричне дослідження з використанням опитування (вибірка 50 респондентів різних вікових категорій), порівняльний аналіз (для виявлення відмінностей у сприйнятті фінансово-освітнього контенту різними віковими групами), метод моделювання (для розробки триступеневої моделі інтеграції фінансово-освітнього контенту в соціальні мережі).

Проаналізовано алгоритмічні особливості найпопулярніших в Україні соціальних платформ (Facebook, Instagram, TikTok, YouTube) та їх вплив на поширення фінансово-освітнього контенту.

За результатами емпіричного дослідження визначено особливості сприйняття фінансово-освітнього контенту різними віковими групами: молодша аудиторія (18-25 років) надає перевагу коротким відео про криптовалюти та стартапи у TikTok та Instagram; середня вікова категорія (26-40 років) зацікавлена в інвестуванні та іпотечних питаннях через візуалізації в Instagram та Facebook; старша аудиторія (41-60 років і старше) звертається до тем пенсійного забезпечення, страхування та захисту від шахрайства через Facebook та YouTube.

Узагальнено п’ять типів форматів фінансово-освітнього контенту (мікронавчання, візуалізовані кейси, інтерактивні симуляції, експертні інтерв'ю, освітні серіали) та представлено триступеневу модель інтеграції фінансово-освітнього контенту в соціальні мережі, що включає рівні аудиторії та платформ, контенту та формату, взаємодії та аналітики.

Ключові слова: соціальні мережі, фінансова грамотність, цифрові технології, фінансова освіта, інформаційні технології, цифрова економіка.

Hotych Mykhailo Ivanovych PhD in Philosophy, Senior Lecturer at the Department of Management and Administration, Ivano-Frankivsk Education and Research Institute of Management of West Ukrainian National University, Ivano-Frankivsk, tel.: (0342) 754208, https://orcid.org/0000-0002-3499-917X

Tkach Uliana Romanivna Student, West Ukrainian National University, Ternopil, tel.: (0342) 75-42-08, https://orcid.org/0009-0000-0832-2838

SOCIAL NETWORKS AS A TOOL FOR DISSEMINATING FINANCIAL KNOWLEDGE TO THE POPULATION

Abstract. The article explores the features of using social networks as a tool for disseminating financial knowledge to different age categories of the population. The relevance of the research is determined by the growing role of social networks as a source of information and simultaneously the low level of financial literacy among the Ukrainian population.

The research employs scientific methods such as theoretical analysis and synthesis of scientific literature (to determine the state of the problem under study), empirical research using surveys (sample of 50 respondents of different age categories), comparative analysis (to identify differences in the perception of financial-educational content by different age groups), and modeling method (for developing a three-level model of integrating financial-educational content into social networks).

The algorithmic features of the most popular social platforms in Ukraine (Facebook, Instagram, TikTok, YouTube) and their influence on the dissemination of financial-educational content are analyzed.

Based on the results of the empirical research, the peculiarities of financial-educational content perception by different age groups are determined: younger audience (18-25 years) prefers short videos about cryptocurrencies and startups on TikTok and Instagram; the middle age category (26-40 years) is interested in investment and mortgage issues through visualizations on Instagram and Facebook; the older audience (41-60 years and older) addresses topics of pension provision, insurance, and fraud protection through Facebook and YouTube.

Five types of financial-educational content formats are summarized (microlearning, visualized cases, interactive simulations, expert interviews, educational series) and a three-level model of integrating financial-educational content into social networks is presented, which includes levels of audience and platforms, content and format, interaction and analytics.

Keywords: social networks, financial literacy, digital technologies, financial education, information technologies, digital economy.

Постановка проблеми. У сучасному інформаційному суспільстві соціальні мережі виступають дієвим інструментом поширення знань у різних сферах, зокрема і фінансової. Це створює можливість для використання соціальних мереж як потужного заходу просвітницької діяльності у сфері фінансів. Однак, питання ефективності різних форматів подання фінансової інформації, особливостей її сприйняття різними групами користувачів, а також механізмів подолання інформаційного шуму та недостовірності даних залишаються недостатньо дослідженими. Відсутність системного підходу до використання соціальних платформ як каналу поширення фінансових знань знижує потенційну ефективність таких ініціатив та створює ризики поширення неякісної або навіть шкідливої фінансової інформації.

Вирішення наведених проблемних питань потребує розробки науково обґрунтованих підходів до інтеграції фінансово-освітнього контенту в соціальні мережі з урахуванням їх алгоритмічних особливостей, потреб користувачів та поведінкових факторів різних аудиторій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення можливостей використання соціальних мереж для навчання в різних сферах набуло значного розвитку протягом останніх років. Огляд наукових праць вітчизняних дослідників дозволяє окреслити основні аспекти застосування соціальних мереж для підвищення фінансової грамотності населення. Так, Бужиков Р. та Доній В. [1] у своєму дослідженні розглядають соціальні мережі як сучасний інструмент навчання. Хоча їхня робота фокусується на вивченні іноземних мов, автори виділяють універсальні механізми ефективного застосування соціальних мереж в освітньому процесі, що можуть бути адаптовані для поширення фінансових знань.

Безпосередньо питання фінансової грамотності населення розглядаються у роботі Лавренюк В.В. та Лавренюк А.В. Науковці, проводячи дослідження зарубіжного досвіду підвищення фінансової грамотності населення та можливих шляхів його імплементації в Україні, вказують на те що «необхідним є задіяння всіх наявних комунікаційних засобів – Інтернет, телебачення, ЗМІ, соціальні мережі, пошта, оскільки різні аудиторії віддають перевагу різноманітним каналам інформації» [5].

Пронікова І. [6] досліджує фінансову грамотність здобувачів освіти в контексті цифрової економіки. Авторка розглядає роль цифрових інструментів, включаючи соціальні мережі, у формуванні фінансової компетентності та наголошує на необхідності їх системного використання в освітньому процесі.

Найбільш комплексно тему використання соціальних мереж для поширення фінансових знань розкривають Слюсарчук Л. та Діденко І. [7]. У своєму дослідженні автори аналізують роль соціальних мереж у поширенні економічної інформації та їхній вплив на фінансові ринки. Дослідники підкреслюють зростаючу роль соціальних мереж як джерела фінансової інформації та вказують на їхній потенціал для підвищення фінансової грамотності населення.

Огляд літературних джерел свідчить про зростаючий інтерес науковців до використання соціальних мереж як інструменту поширення фінансових знань серед населення. Дослідники розглядають як загальні принципи використання соціальних мереж в освітньому процесі, так і специфіку їх застосування для підвищення фінансової грамотності. Водночас, аналіз показує, що ця тема потребує подальшого дослідження, зокрема щодо розробки конкретних стратегій та методик використання різних соціальних платформ для поширення фінансових знань різним категоріям населення.

Мета статті полягає в дослідженні особливостей використання соціальних мереж як інструменту поширення фінансових знань для різних вікових категорій населення.

Виклад основного матеріалу. Англійський соціолог Джеймс Барнс вперше запровадив термін «соціальні мережі» в науковій сфері в 1954 році. Спочатку цим терміном позначали різноманітні соціальні структури та різні типи соціальних взаємовідносин. Однак із часом визначення зазнало трансформації, і в сучасному контексті під соціальними мережами насамперед розуміють віртуальні онлайн-платформи, що забезпечують дистанційне спілкування між членами певних спільнот [1, с. 206].

Наразі роль соціальних мереж змінюється, вони можуть використовуватися для розвитку фінансової грамотності в цифровому середовищі, про що наголошують і науковці: «постійне розширення цифрової сфери перетворює пасивну аудиторію у співтовариство активних користувачів, які обмінюються новинами і інтерпретують інформацію» [2].

Сучасні соціальні мережі використовують складні алгоритми для визначення контенту, який відображатиметься користувачам. Так, «алгоритм соціальних мереж побудований на відборі інформації для користувачів залежно від їхніх інтересів, активності та мережі контактів. Алгорит-

мічні системи, що використовуються у платформах, визначають, які новини і коли потраплять до користувачів» [7, с. 56]. Розуміння цих алгоритмів є важливим для ефективного поширення фінансово-освітньої інформації. Проведений аналіз емпіричних досліджень дозволив виявити особливості алгоритмів найпопулярніших в Україні соціальних платформ.

Facebook використовує модель ранжування [4]. Фінансовий контент у цій мережі стикається з двома основними викликами: низькою початковою залученістю через складність тематики та потенційним алгоритмічним обмеженням через віднесення до категорії «чутливого контенту».

В соціальній мереж Instagram надається перевага візуальному контенту та тривалості взаємодії з ним, що створює перевагу для інфографіки та коротких відеопоясненнь фінансових концепцій.

TikTok застосовує алгоритм, що аналізує не лише взаємодію з конкретним відео, але й час перегляду повного ролика [3]. Це створює особливі вимоги до структурування фінансового контенту: важливість перших 3-5 секунд для утримання уваги та необхідність подавати складну фінансову інформацію у максимально доступній формі.

YouTube алгоритм базується на історії переглядів та часі утримання глядача на відео. Для фінансово-освітнього контенту це означає необхідність балансування між глибиною подання матеріалу та його доступністю для широкої аудиторії.

Для подолання алгоритмічних обмежень та підвищення ефективності поширення фінансово-освітнього контенту пропонується стратегія «взаємопідсилюючих форматів», яка передбачає комплексне використання різних типів контенту з перехресними посиланнями.

Проведене дослідження з вибіркою 50 респондентів різних вікових категорій серед дорослого населення показало значні відмінності у сприйнятті фінансово-освітнього контенту (таблиця 1).

Таблиця 1

Вибір різними віковими групами фінансово-освітнього контенту

Вікова категорія	Пріоритетна соціальна мережа	Оптимальний формат	Тематичні інтереси
25 років	TikTok, Instagram	Коротке відео (до 1 хвилини)	Криптовалюти, стартапи, пасивний дохід
26-40 років	Instagram, Facebook	Візуалізація, відео середньої тривалості	Інвестування, іпотека, податкові питання
41-60 років	Facebook, YouTube	Текст та графіка, довготривале відео	Пенсійне забезпечення, страхування
60 років і старше	Facebook	Детальний текст з ілюстраціями	Захист від шахрайства, банківські послуги

Виявлено, що рівень довіри до фінансово-освітнього контенту залежить не лише від його змісту, але й від джерела та способу подання. Так, контент від фінансових установ сприймається з найбільшою довірою представниками старшої вікової категорії (60 років і старше), тоді як молодша аудиторія (18-25 років) більше довіряє незалежним фінансовим експертам та інфлюенсерам.

Враховуючи проведене дослідження та результати аналізу існуючих практик визначено основні типи форматів фінансово-освітнього контенту для соціальних мереж, серед яких:

1) мікронавчання – короткі інформаційні блоки (15-60 секунд), що пояснюють одне конкретне фінансове поняття чи правило. Найбільш ефективний формат для платформ TikTok та Instagram, показує високу ефективність серед аудиторії 18-40 років;

2) візуалізовані кейси – історії з реального життя, що демонструють практичне застосування фінансових знань, представлені у форматі інфографіки або анімованих історій. Оптимальні для Instagram та Facebook, ефективні для всіх вікових категорій;

3) інтерактивні симуляції – моделювання фінансових ситуацій з можливістю користувача приймати рішення та бачити їх наслідки. Найбільш ефективні на Facebook та Instagram;

4) експертні інтерв'ю – дискусії з фахівцями з фінансової сфери у форматі середніх та довгих відео. Наразі все частіше відомі економісти на YouTube-каналах в доступному для розуміння викладі «пояснюють форми взаємодії з фінансами, зокрема, принципи інвестування, аналізують ситуацію на ринках та дають поради щодо найбільш доцільного вкладення коштів» [6, с. 119]. Такий тип формату освітнього контенту найкраще працює на YouTube та Facebook серед аудиторії старше 26 років;

5) освітні серіали – структуровані цикли відеоматеріалів, що системно висвітлюють певну фінансову тематику. Показують високу ефективність на YouTube для всіх вікових категорій, але потребують значних ресурсів для виробництва. Це зумовлено тими особливостями, які притаманні освітнім серіалам, зокрема це «…інформаційна насиченість, сильний емоційний вплив на аудиторію, регульований темп подачі інформації з екрана, керування процесом сприйняття інформації, цілісність і завершеність. Інформаційна насиченість фільму полягає в тому, що за короткий час його демонстрування подається такий обсяг інформації, який неможливо передати словесно з використанням інших засобів наочності» [6, с. 120].

Ґрунтуючись на проведеному дослідженні, враховуючи визначені пріоритети в виборі соціальних мереж та формату подання інормації,

пропонуємо триступеневу модель інтеграції фінансово-освітнього контенту в соціальні мережі (рис. 1).

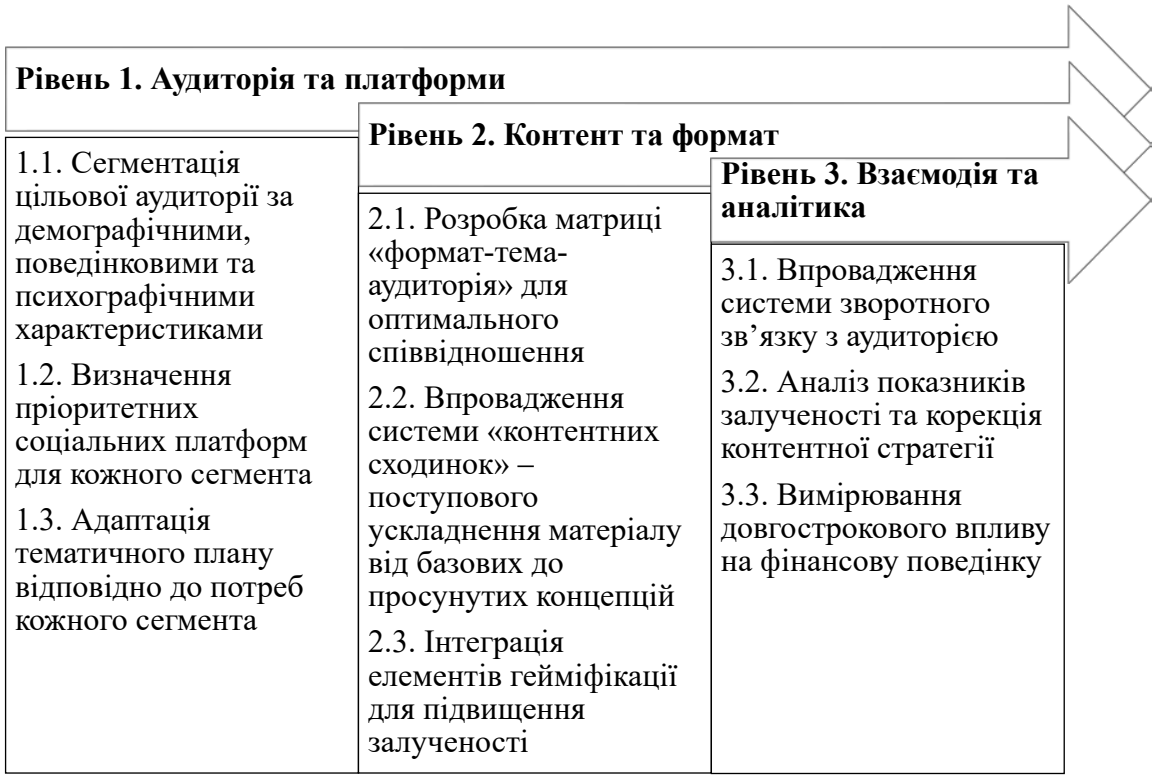


Рис. 1. Модель інтеграції фінансово-освітнього контенту в соціальні мережі

Кожен рівень представленої моделі логічно пов'язаний з попереднім та наступним. Перший рівень зосереджений на аудиторії та платформах і передбачає сегментацію цільової аудиторії за демографічними, поведінковими та психографічними характеристиками, визначення пріоритетних соціальних платформ для кожного сегмента та адаптацію тематичного плану відповідно до потреб кожного сегмента.

Другий рівень стосується контенту та формату, включаючи розробку матриці «формат-тема-аудиторія» для оптимального співвідношення, впровадження системи «контентних сходинок» з поступовим ускладненням матеріалу від базових до просунутих концепцій, а також інтеграцію елементів гейміфікації для підвищення залученості.

Третій рівень фокусується на взаємодії та аналітиці, що охоплює впровадження системи зворотного зв'язку з аудиторією, аналіз показників залученості та корекцію контентної стратегії, а також вимірювання довгострокового впливу на фінансову поведінку.

Дана модель передбачає поширення фінансових знань через соціальні мережі з урахуванням особливостей різних груп користувачів та ефективності контенту.

Висновки. За результатами проведеного дослідження визначено, що соціальні мережі є ефективним інструментом поширення фінансових знань серед населення України, однак їх потенціал реалізується лише за умови врахування алгоритмічних особливостей кожної платформи та психологічних особливостей споживання контенту різними цільовими аудиторіями.

Ефективність сприйняття фінансово-освітнього контенту значно залежить від його формату та способу подання. Найвищу результативність демонструють формати, що поєднують емоційне залучення, практичну корисність та елементи гейміфікації. Крім того, різні соціально-демографічні групи населення демонструють суттєві відмінності щодо джерел, форматів та тематики фінансового контенту, що обумовлює необхідність диференційованого підходу до його створення та поширення.

Розроблена триступенева модель інтеграції фінансово-освітнього контенту в соціальні мережі дозволяє системно підходити до підвищення фінансової грамотності населення з урахуванням особливостей цифрового середовища.

Література:

1. Бужиков Р., Доній В. Соціальні мережі як сучасний інструмент навчання іноземної мови. Сучасні дослідження з іноземної філології. Збірник наукових праць. 2021. Випуск 1(19). С. 202-210

2. Годлевська К. Професійна підготовка майбутніх учителів з використанням соціальних медіа. Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття». 2020. № 2. С. 36-41.

3. Гузенко С. Як працюють алгоритми TikTok у 2025 році. 15 грудня 2024. URL: https://elit-web.ua/ua/blog/kak-rabotajut-algoritmy-tiktok

4. Картавченко Д. Алгоритм Facebook: як соцмережа оцінює контент. 24 серпня 2023. URL: https://web-promo.ua/ua/blog/algorytm-facebook-yak-soczmerezha-oczinyuye-kontent/

5. Лавренюк В.В., Лавренюк А.В. Підвищення фінансової грамотності населення: зарубіжний досвід. Бізнес Інформ. 2022. № 1. С. 59–67.

6. Пронікова І. Фінансова грамотність здобувачів освіти в закладах післядипломної педагогічної освіти в цифровій економіці. Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. 2023. Вип. 22 (178). С. 118-121.

7. Слюсарчук Л., Діденко І. Роль соціальних мереж у поширенні економічної інформації та вплив на фінансові ринки. XLIV International scientific and practical conference «The Impact of Scientific Research on the Development of the Modern World» (October 23-25, 2024). Dubrovnik, Croatia. International Scientific Unity, 2024. 263 p. P. 55-58

References:

1. Buzhykov, R.& Donii, V. (2021). Sotsialni merezhi yak suchasnyi instrument navchannia inozemnoi movy [Social media as a modern tool for learning a foreign language]. *Suchasni doslidzhennia z inozemnoi filolohii. Zbirnyk naukovykh prats. – Modern research in foreign philology. Collection of scientific works,* 1(19), 202-210 [in Ukrainian].

2. Hodlevska, K. (2020) Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv z vykorystanniam sotsialnykh media [Professional training of future teachers using social media]. *Visnyk kafedry UNESKO «Neperervna profesiina osvita XXI stolittia» - Bulletin of the UNESCO Department «Continuing Professional Education of the 21st Century»*, 2, 36-41 [in Ukrainian].

3. Huzenko, S. (2024). Yak pratsiuiut alhorytmy TikTok u 2025 rotsi [How TikTok algorithms work in 2025]. Retrieved from: https://elit-web.ua/ua/blog/kak-rabotajut-algoritmy-tiktok [in Ukrainian].

4. Kartavchenko, D. (2023). Alhorytm Facebook: yak sotsmerezha otsiniuie kontent [Facebook algorithm: how the social network evaluates content.]. Retrieved from: https://web-promo.ua/ua/blog/algorytm-facebook-yak-soczmerezha-oczinyuye-kontent/ [in Ukrainian].

5. Lavreniuk, V.V. & Lavreniuk, A.V. (2022) Pidvyshchennia finansovoi hramotnosti naselennia: zarubizhnyi dosvid [Improving the financial literacy of the population: foreign experience]. *Biznes Inform – Business Inform*, 1, 59-67 [in Ukrainian].

6. Pronikova, I. (2023). Finansova hramotnist zdobuvachiv osvity v zakladakh pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity v tsyfrovii ekonomitsi [Financial literacy of students in postgraduate pedagogical education in the digital economy]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskyi kolehium» imeni T. H. Shevchenka*, 22(178), 118-121 [in Ukrainian].

7. Sliusarchuk, L. & Didenko, I. (2024). Rol sotsialnykh merezh u poshyrenni ekonomichnoi informatsii ta vplyv na finansovi rynky [The role of social media in the dissemination of economic information and its impact on financial markets]. *XLIV International scientific and practical conference «The Impact of Scientific Research on the Development of the Modern World». Dubrovnik, Croatia. International Scientific Unity, 55-58* [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) № 4(34)2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 337.37

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1185-1194

Григор'єва Наталя Анатоліївна доктор філософії, старший викладач кафедри дошкільної освіти, Бердянський державний педагогічний університет, м. Запоріжжя, тел.: (095)181-62-04, https://orcid.org/0000-0002-7650-4577

РЕАЛЬНІСТЬ ПРОТИ ФАНТАЗІЇ: ХУДОЖНЬО-МОВЛЕННЄВИЙ РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНИКІВ У КОНЦЕПЦІЇ М. МОНТЕССОРІ

Анотація. У сучасних умовах реформування дошкільної освіти особливого значення набуває питання формування мовленнєвої компетентності як основи всебічного розвитку дитини. Зростає інтерес до альтернативних педагогічних систем, зокрема до методики Марії Монтессорі, яка пропонує унікальний підхід до мовленнєвого та художнього розвитку дітей на основі реалістичного світосприйняття. Однак у контексті розвитку творчих здібностей і критичного мислення важливо дослідити межі та можливості поєднання реальності та фантазії у монтессорі-підході. Суперечності між традиційним уявленням про значення фантастики в дошкільному віці та раціональною, сенсорною спрямованістю методики Монтессорі зумовлюють необхідність глибшого наукового осмислення цього питання. Аналіз художньо-мовленнєвого розвитку дитини в межах цієї педагогічної концепції дозволяє виявити ефективні стратегії гармонійного поєднання пізнання реального світу й елементів творчої уяви, що є важливим для побудови сучасного, гнучкого освітнього середовища.

У статті досліджується особливість художньо-мовленнєвого розвитку дошкільників у контексті педагогічної концепції Марії Монтессорі, зокрема через призму співвідношення реальності та фантазії в освітньому процесі. Проаналізовано ключові положення монтессорі-педагогіки, які передбачають домінування реальних образів, предметів і життєвих ситуацій у розвитку мовлення дітей. Наголошується на тому, що за Монтессорі, фантазування не є пріоритетним на етапі формування базових мовленнєвих навичок і художнього сприйняття, натомість акцент ставиться на сенсорному досвіді, конкретному словнику та зв'язку з навколишнім світом. Стаття розкриває можливості інтеграції художнього слова, казки та описового мовлення в рамках монтессорі-методики, з урахуванням вікових особливостей і пізнавальних потреб дошкільників. Представлено резуль-

тати спостережень і практичного впровадження мовленнєвих завдань у монтессорі-середовищі, що дозволяють зробити висновок про доцільність поєднання реалістичного та уявного компонентів у формуванні мовленнєвої компетентності дошкільника.

Ключові слова: діти дошкільного віку, художньо-мовленнєва діяльність, мовлення, фантазія, реальність, робота з книгою, педагогіка М.Монтессорі, номенклатурний урок.

Hryhorieva Natalia Anatoliivna PhD, Senior Lecturer at the Department of Preschool Education, Berdyansk State Pedagogical University, Zaporizhzhia, tel.: (095) 1816204, https://orcid.org/0000-0002-7650-4577

REALITY VERSUS FANTASY: ARTISTIC AND SPEECH DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS IN THE CONCEPT OF M. MONTESSORI

Abstract. In the context of ongoing preschool education reform, the development of children's speech competence is gaining increasing importance as a foundation for their holistic growth. Interest in alternative pedagogical systems is growing, particularly in the Montessori method, which offers a unique approach to children's speech and artistic development based on a realistic perception of the world. The contradiction between the traditional emphasis on fantasy in early childhood and the rational, sensory-focused orientation of Montessori pedagogy necessitates deeper academic reflection on the matter. Analyzing the artistic and speech development of children through this pedagogical concept makes it possible to identify effective strategies for harmoniously integrating real-world knowledge with elements of creative imagination, which is crucial for building a modern, flexible educational environment.

This article explores the features of artistic and speech development in preschoolers within the pedagogical concept of Maria Montessori, particularly through the lens of the relationship between reality and fantasy in the educational process. Key principles of Montessori pedagogy are analyzed, emphasizing the predominance of real-life images, objects, and situations in children's speech development. It is highlighted that, according to Montessori, fantasizing is not prioritized at the stage of forming basic speech skills and artistic perception; instead, focus is placed on sensory experience, concrete vocabulary, and connections with the surrounding world. The article also examines the potential for integrating artistic language, fairy tales, and descriptive speech within the Montessori method, taking into account the age-related characteristics and

cognitive needs of preschoolers. Observational data and practical implementations of speech tasks in Montessori environments are presented, supporting the conclusion that combining realistic and imaginative components is effective in fostering children's speech competence.

Keywords: preschool children, artistic and speech activity, speech, fantasy, reality, work with a book, Montessori pedagogy, nomenclature lesson.

Постановка проблеми. У сучасній дошкільній освіті однією з ключових задач є гармонійний розвиток мовлення і творчого мислення дітей, що забезпечує їхню подальшу успішну соціалізацію та навчання. У Державному стандарті дошкільної освіти України подано визначення поняття «художньо-мовленнєва компетентність» та акцентовано увагу на ролі батьків у цьому процесі, зокрема «запровадження ритуалу щоденного читання книжки з подальшим обговоренням особливостей характеру та поведінки різних персонажей; проведення паралелей книжкової історії з реальним життям дитини» [1, С.21].

Питання співвідношення реальності та фантазії у художньо-мовленнєвому розвитку дошкільників набуває особливої ваги в контексті нових освітніх парадигм, які прагнуть поєднати природні потреби дитини в самовираженні із розвитком когнітивних здібностей.

Актуальність дослідження визначається потребою сучасної педагогіки у нових методичних орієнтирах, що дозволяють розвивати мовлення дошкільників через реальні, змістовні ситуації та водночас підтримувати їхню природну творчу активність. Осмислення співвідношення реальності та фантазії в художньо-мовленнєвій діяльності, базоване на ідеях М. Монтессорі, має вагоме практичне значення для побудови ефективного освітнього середовища, що відповідає віковим особливостям і потребам дітей дошкільного віку.

Таким чином, обрана тема є надзвичайно актуальною як з точки зору розвитку мовленнєвих умінь і творчого потенціалу дошкільників, так і з огляду на необхідність адаптації класичних педагогічних концепцій до реалій сучасної дошкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку вивчали А. Богуш, Н. Гавриш, О. Лещенко, Є. Лукіна, О. Монке. Науковці визначили суть художньо-мовленнєвої діяльності, окреслили її види та особливості на етапі дошкільного дитинства, розкрили специфіку сприймання дітьми художніх творів і довели їх позитивний вплив на формування особистості дитини. Заслуговує на увагу посібник Галини Ватаманюк «Робота з дитячою книгою в закладі дошкільної освіти: теорія і практика». Посібник розглядає

теоретичні, методичні та організаційні аспекти роботи з дитячою книгою у дошкільній освіті, зокрема її роль у формуванні особистості, типологію, методику аналізу та взаємодію дітей, вихователів і батьків. Особливості підготовки до читання в педагогічній системі М. Монтессорі висвітлюють у своїх роботах І. Дчківська, Н. Дудник, Н. Прибильська, М. Чепіль.

Мета статті — розкрити особливості художньо-мовленнєвого розвитку дошкільників у контексті концепції М. Монтессорі, проаналізувати співвідношення реальності й фантазії у педагогічному підході та визначити умови ефективного розвитку мовлення дітей на основі реалістичних уявлень про навколишній світ.

Виклад основного матеріалу. Концепція М. Монтессорі, яка передбачає навчання на основі реального досвіду, пропонує альтернативний підхід до стимулювання мовленнєвої творчості без надмірного акценту на фантазуванні. Монтессорі вважала, що надмірне занурення дитини у світ вигаданого може затримувати формування уявлення про реальний світ і власне місце в ньому. Натомість розвиток художнього мовлення у рамках реальних контекстів сприяє більш глибокому усвідомленню навколишнього середовища, логічного мислення, формуванню послідовної та змістовної мовленнєвої діяльності.

Погляди М. Монтессорі на роль реальності у становленні мовлення дитини змушують зануритися в проблему та розставити правильні акценти в роботі з дітьми дошкільного віку. Італійський педагог наголошувала на необхідності знайомства дітей із реальним світом через власну діяльність, зокрема через розвиток дрібної моторики. Яскравим прикладом є вправляння дітей віком від 3 до 6 років в осередку Життєва практика, в якому всі дії відбуваються з реальними предметами, лише маленького розміру, щоб малюкам було зручно ними користуватися. Ця зона в монтессорі-класі першою зустрічає дітей та пропонує речі, які вони бачать в побуті родини, але їхнє призначення та правильне використання залишається таємницею для малюків, бо дорослі часто не вважають за потрібне знайомити з ними, показувати, як ними користуватися.

Реальний досвід – це основа розвитку мови: дитина вчиться називати предмети, дії, явища, що спостерігає. «Автори, які працюють за системою М. Монтессорі, підкреслюють засади педагога щодо подачі пізнавального матеріалу наукового характеру: у світі так багато цікавого, тому, не варто дітей, у якиїх інтерес до вивчення світу найбільший, відволікати на неіснуючі історії та придумані події, які далекі від реальності» [2, С. 137-138]. Отже, розповіді дорослого мають базуватися на істинних фактах, що допомагають дітям структурувати знання про світ.

Виконуючи вправи в осередку Життєва практика, діти не лише опановують навички практичної діяльності, а й розширюють словниковий

запас через знайомство з новими предметами, діями. Структура кожної презентації (це запланований, підготовлений урок для однієї дитини чи групи дітей, який має чітку мету – показати як працювати з матеріалом) містить таку складову, як «Словник», де фіксуються нові слова, з якими дитина буде знайомитися під час роботи або вже відомі, які буде закріплювати.

Вагома роль в поповненні активного словника дітей належить номенклатурним урокам в монтессорі-класі, які використовуються (за визначення М. Монтессорі) для засвоєння назв, понять, дій. Таку форму роботи з малюками використовував Е.Сеген у роботі з «аномальними» дітьми. Номенклатурний урок складається з 3-х етапів. На першому – відбувається асоціація сенсорного сприйняття предмета з його назвою. Педагог називає та показує. На другому етапі відбувається розпізнавання предмета чи ознаки, що відповідає назві. Перші 2 етапи сприяють збагаченню пасивного словника. На третьому етапі засвоєні терміни переходять з пасивного в активний словник. Педагог, вказуючи на предмет, ставить запитання щодо його назви чи властивості.

Монтессорі підкреслювала важливість культури мовлення у педагогів і батьків, що є зразком для дитини на початковому етапі розвитку мовлення. При цьому потрібно пам’ятати про сенситивний період розвитку мовлення у дітей (з 2 до 7 років) та таку властивість дитини як абсорбувальний (всотуючий) розум, що сприяє мимовільному запам’ятовуванню назв предметів, дій тощо.

Марія Монтессорі зробила важливе відкриття: письмо та читання – це два абсолютно не одночасні акти. Вона стверджувала, що письмо передує читанню, при цьому не вважала читанням спробу, яку робить дитина, перевіряючи написане нею слово. Читання, на думку італійського педагога, - це інтерпретація понять за графічними знаками, інтелектуальна робота. Читання – складніший процес, ніж письмо. Дитина пише власні думки, а читає думки автора. Приблизно у віці 4–5 років діти починають самостійно читати і відповідати на запитання щодо змісту прочитаного. Читання, під час якого діти розуміють зміст тексту, називається тотальним; йому передує механічне читання, коли дитина об'єднує звуки у слова. Монтессорі прийшла шляхом практичних занять з дітьми до висновку: книга звертається до логічної мови, а не до механізму мовлення. Перш, ніж дитина почне розуміти книгу та отримувати від неї задоволення, має розвинутися логічна мова. Між умінням читати слова і умінням розуміти зміст книги – така ж прірва як між умінням вимовляти слово і умінням розмовляти. Італійка зауважувала, що діти, починаючи читати з метою зрозуміти зміст, мають читати «про себе», а не вголос.

Читання — це дивовижна діяльність, що відкриває шляхи життєвих орієнтирів, зближуючи дітей і дорослих, які потрапляють в єдиний простір, де немає вікових відмінностей, а панує особлива, неповторна атмосфера спільно пережитих подій. Організоване навчання рідної мови, що включає твори художньої літератури, сприяє збагаченню комунікативно-діяльнісного досвіду дітей, стимулює їхню творчість, розкриває здібності та обдарування кожної дитини. Любов до читання – це любов, яка залишається на все життя. Діти у монтессорі-групах люблять читати самостійно. Старші дошкільники із задоволенням читають молодшим. Спільне читання книг педагогом і дітьми є особливою подією, наповненою глибоким змістом, почуттями і переживаннями. Дитяча література у монтессорі-класі зручно розміщена на поличках, дошкільнята вільно обирають твори, які їм потрібні в той чи інший момент. У спеціально створеному культурно-освітньому розвивальному середовищі є місце для усамітнення, де поряд із книжковими полицями стоїть дитяче крісло, у якому малюк, вмостившись зручно, самостійно читає або розглядає ілюстрації.

Під час читання важливо створити приємну, спокійну атмосферу. Якщо монтессорі-педагог планує презентацію нової книги, він заздалегідь підбирає її. Разом із дітьми обирається місце, де їм буде зручно слухати й читати, наприклад, можна сісти за столом або на килимку. Спочатку вчитель знайомить дітей із книгою: повідомляє її назву та автора. Потім дорослий виразно читає текст. Під час читання бажано обговорювати незнайомі слова й вислови, а після закінчення педагог залучає дітей до обговорення змісту твору: ставить запитання, заохочує висловлюватися. Ініціативні дитячі висловлювання дуже цінні для розвитку мовлення, у них відображається самостійність малюків. При цьому дорослий займає позицію зацікавленого співрозмовника, всіляко підтримує дітей, відгукується на їхні емоції. Якщо історія пов'язана з реальним життям дитини, цей зв'язок встановлюється спільно.

Момент оволодіння навичкою читання дитиною з обмеженими можливостями здоров'я настає поступово: спочатку вона читає книги разом із монтессорі-педагогом або самостійно, працює у зоні рідної мови із завданнями, квиточками, картками, що згодом дає змогу перейти до більш усвідомленого і виразного читання. Дбайливі та уважні батьки у співпраці з педагогом можуть знайти безліч способів уведення малюка у світ слова.

З читанням тісно переплітається гра-драматизація за мотивами прочитаних творів. Така діяльність формує у дітей уміння висловлювати думки у словесній формі, уміння вести діалог, відбувається перехід від співвіднесення слова і виразного руху до передавання змісту у слові,

орієнтація на смисловий бік мовлення. Так, наприклад, у різновіковій групі створюються сприятливі умови для встановлення контактів між дітьми у грі-драматизації за мотивами народної казки. Емоційному комфорту малюків у такій грі сприятимуть елементи декорацій, організація простору, де розгортатимуться події. Крім того, діти і педагог, залучені до гри, засвоюють нові засоби і способи спілкування, будуть встановлювати тісніші та щиріші контакти. Процес самовираження через гру-драматизацію безпосередньо пов'язаний із зміцненням психологічного здоров'я людини і може розглядатися як важливий психопрофілактичний чинник, що допомагає дитині впоратися зі своїми проблемами, відновити емоційну рівновагу, усунути наявні у неї порушення поведінки, подолати дезадаптацію.

Марія Монтессорі загалом обережно ставилася до театру для маленьких дітей. Вона вважала, що в ранньому віці (до 6 років) дитина живе в реальному світі і має потребу взаємодіяти саме зі справжніми речами й подіями. На її думку, театральні вистави (особливо фантастичні) можуть змішувати реальність із вигадкою, що для маленьких дітей шкідливо, бо вони ще не мають чіткої межі між уявним і справжнім. Вона підкреслювала, що для дитини важливо будувати справжнє розуміння світу через досвід, а не через фантазії дорослих, що театр, де дитина є пасивним глядачем, менш корисний, ніж активна діяльність (гра, рух, творчість). Але водночас Монтессорі не заперечувала творчість узагалі. В її системі велике місце займають мистецтва, співи, танці, рукоділля. Вона підтримувала дитячу самостійну творчість і уяву, які виникають природно і вільно, без нав’язування сюжетів і ролей дорослими.

Самостійному читанню в Монтессорі-групі передують звукові ігри та письмо, яким приділяється велика увага. Розвиток основ грамотності є важливою складовою дошкільної освіти. Дитина чутлива до звуків рідної мови, її захоплюють ігри зі звуками, що приносять величезне задоволення і активно використовуються у різновікових групах дошкільнят від 3 до 6 років. Дітей вводять у звукову дійсність мови і формують у них широку орієнтацію в звучному мовленні. Основні завдання такі: розвиток мовленнєвої уваги, фонематичного слуху, удосконалення вимовної сторони мовлення — що є підготовкою до оволодіння звуковим аналізом слова і основою для повноцінного оволодіння мистецтвом письма й читання. Важливою умовою розвитку самостійної пошукової діяльності у сфері мови, елементарного усвідомлення мовної дійсності є взаємозв'язок різних типів ігор та вправ, матеріалом для яких служать макети, картинки, предмети із середовища.

У педагогічній системі Монтессорі використовують абетку, виготовлену у вигляді шершавих літер, розташованих на дощечках. Дитина обводить ці літери пальцями і запам'ятовує їх назви. При цьому залучаються три види пам'яті: слухова, зорова, тактильна. Потім малюк переходить до роботи з рухомою абеткою: за її допомогою викладає слова. Педагоги підтримують інтерес до друкованого слова, прищеплюють бажання активно працювати з рухомою абеткою, що допомагає дошкільнику почати читати.

У сучасному монтессорі-середовищі існують такі серії дитячих книжок, призначених для навчання читанню: рожева, блакитна і біла. Рожева серія містить тексти без складних для читання моментів, блакитна — лише одну складність, наприклад йотовану голосну в словах, біла має кілька складнощів. Марія Монтессорі зазначала, що відкриття значення книг справило на дітей вражаючий вплив, що загрожував звичному, мирному порядку спільного життя, але перш ніж діти навчилися читати і поважати книги, вони оволоділи правописом і чистописанням.

Монтессорі-вчитель терпляче й спокійно показує дітям, як потрібно поводитися з книгою: брати її з полиці, переносити на стіл або килимок, акуратно перегортати сторінки, прибирати на місце після читання.

У книзі «Самовиховання і самоосвіта в початковій школі» Марія Монтессорі пише про те, що ми думаємо, що розвиваємо уяву дітей, змушуючи їх вірити у фантастичні речі як у реальність. Наприклад, у латинських країнах Різдво уособлюється непривабливою жінкою (Бефана); вона бачить крізь стіни, спускається через каміни, приносить дітям, які добре поводилися, іграшки, а капризним залишає вугілля. В англосаксонських країнах Різдво – це старий дід, вкритий снігом, який несе у великій скрині іграшки для дітей і заходить до будинку вночі. Монтессорі питає: «Але як можна розвивати уяву дітей тим, що є плодом нашої уяви?». У відповіді на нього вона підкреслює, що це ми (дорослі) фантазуємо, а зовсім не діти, вони вірять, але не уявляють та запевняє, що легковірність властива незрілому розуму, позбавленому досвіду та знань про реальність, розуму, якому ще бракує здатності розрізняти істинне від хибного, красиве від грубого, можливе від неможливого».

Чи означає це, що казки повністю відсутні в житті дітей до 6 років? Це усталений міф про педагогіку Монтессорі. Марія мала думку, що дітям до 6 років слід розповідати реальні історії, а не казки, оскільки їхній досвід ще недостатній для правильного сприйняття вигаданих сюжетів. Завдання дитини у віці від 3 до 6 років – стати людиною свого часу та місця. Реальні історії та книги допомагають адаптуватися до навколишньої дійсності. До шести років дитина не розрізняє вигадку і реальність, тому фантастичні казки можуть викликати страхи і плутанину. Вона вважала, що маленькі діти спершу мають знайомитися зі світом тварин і рослин через реалістичні ілюстрації, а не у вигляді казкових персонажів, що розмовляють людськими

голосами та носять одяг. Однак згодом, коли діти починають розрізняти реальне і нереальне, казки стають важливою частиною їхнього розвитку. У віці 4-5 років вони вже можуть розуміти моральний сенс історій, і саме тоді настає час для казок із красивими мовними зворотами та повтореннями.

Сама Марія Монтессорі віддавала перевагу пізнавальним історіям. Це були дуже цікаві та зрозумілі сюжети, створені спеціально для дитячого сприйняття. Їх вирізняли простота, душевність, доступність та глибина. Педагоги називають їх «Великі історії» і розповідають у класах дітям 6–12 років, які пояснюють закони Всесвіту, життєві цикли рослин і тварин, а також процеси, пов'язані з життям людей. Вчителі спостерігають за дітьми і починають вводити казки тоді, коли бачать, що малюки вже добре орієнтується в навколишньому світі.

Висновки. Отже, у концепції Марії Монтессорі художньо-мовленнєвий розвиток дошкільників ґрунтується на принципі поступового переходу від реальності до фантазії. На ранньому етапі (до 6 років) дитина має отримувати реальні історії та досвід, які формують її уявлення про світ, допомагають розвивати логічне мислення та встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Згодом, у віці 4–5 років, коли дитина вже добре орієнтується у навколишньому середовищі, розрізняє реальне та вигадане і починає розуміти моральні аспекти, фантастичні казки стають важливим засобом розвитку її мовлення, творчого мислення та культурної свідомості.

Таким чином, методика Монтессорі не відкидає фантазію, а лише регулює її введення відповідно до готовності дитини. Погляди італійського педагога підкреслюють важливість реальності у формуванні мовлення і мислення на ранніх етапах розвитку дитини. Поетапне занурення у світ казок та художньо-мовленнєві практики забезпечують гармонійний розвиток дошкільника, допомагаючи йому краще розуміти себе та світ навколо. Впровадження методу М. Монтессорі має велике значення для побудови ефективного мовленнєвого середовища у сучасних закладах дошкільної освіти.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти України (нова редакція). Дата оновлення: 12.01.2021. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 12.04.2025).

2. Чепіль М., Дудник Н. Педагогіка Марії Монтессорі : навч. посіб. Київ : ВД Слово, 2017. 272 с.

3. Монтессорі М. Метод наукової педагогіки. Київ : Державне видавництво, 1921. 156 с.

4. Дичківська І. М. Педагогіка М. Монтессорі: виклики сучасності : монографія 2-ге вид., доп. Рівне : Волинські обереги, 2022. 384 с.

References:

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity Ukrainy (nova redaktsiia) **[**Basic component of preschool education in Ukraine (new edition)**].** Retrieved from http: https://mon.gov.ua/staticobjects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf [in Ukrainian].
2. Chepil M., Dudnyk N. (2017). Pedahohika Marii Montessori. *Pedagogy of Maria Montessori* – navch. posib. Kyiv : VD Slovo [in Ukrainian].
3. Montessori, M. (1921) *Metod naukovoi pedahohiky [Method of scientific pedagogy]*. Kyiv : Derzhavne vydavnytstvo [in Ukrainian].
4. Dychkivska, I. M. (2022). *Pedahohika M. Montessori: vyklyky suchasnosti. [M. Montessori Pedagogy: Challenges of the Present]* – monohrafiia 2-he vyd., dop. Rivne : Volynski oberehy [in Ukrainian].

УДК : 378.011.3-051:796(477.82)(043.5)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1195-1214

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, тел.: (095) 469-97-30, https://orcid.org/0000-0001-5730-0221

Северіна Людмила Євгенівна спеціаліст вищої категорії, викладач-методист кафедри теорії та методики фізичної культури, КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, м. Луцьк, тел.: (050) 078-01-46, https://orcid.org/0000-0002-4866-889X

Тарасюк Володимир Йосипивич спеціаліст вищої категорії, викладач-методист, відмінник освіти України, керівник фізичного виховання, голова спортивного клубу «Олімп», заслужений працівник фізичної культури і спорту України, КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, м. Луцьк, тел.: (050) 920-17-92, https://orcid.org/0000-0002-3279-0532

Курчаба Олександр Євгенійович спеціаліст вищої категорії, викладач-методист кафедри теорії та методики фізичної культури КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, м. Луцьк, тел.: (066) 730-93-10, https://orcid.org/0000-0002-4971-6435.

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНІКИ БЕЗПЕКИ ЧЕРЕЗ ТРАДИЦІЙНІ ТА ІННОВАЦІЙНІ ВИДИ СПОРТУ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ

Анотація. У статті розглянуто питання забезпечення техніки безпеки у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури через призму вивчення дисципліни «Теорія та методика фізичного виховання». Особливу увагу приділено аналізу сучасного стану проблеми безпеки під час проведення уроків фізичної культури у закладах загальної середньої освіти.

На основі вивчення наукових джерел окреслено основні ризики, що виникають у контексті підвищеної рухової активності, та визначено найбільш травмонебезпечні види спорту, серед яких гімнастика, волейбол, баскетбол і легка атлетика.

Виокремлено характерні особливості організації безпечного освітнього процесу для кожного з цих видів спорту: акцент зроблено на методичних підходах до навчання техніці, інструкціях з техніки безпеки для кожного виду спорту, застосуванні засобів страхування, підборі інвентарю та створенні комфортного психофізичного середовища для школярів. Розкрито значення поступовості навантаження, проведенні спеціалізованих розминок, розподілу ролей під час командних ігор, специфіки організації простору на уроках.

Важливою складовою дослідження стало анкетування студентів спеціальності «Середня освіта. Фізична культура», яке дозволило виявити рівень їхньої готовності до забезпечення безпеки під час проведення уроків. За результатами опитування з'ясовано, що значна частина респондентів відчуває нестачу практичних навичок з організації безпечного освітнього процесу, особливо при роботі з новими видами спорту (флорбол, черлідинг, фризбі тощо). Здобувачі освіти також вказали на потребу в оновленні методичного забезпечення, інтеграції кейс-методів і моделювання небезпечних ситуацій в освітньому процесі при вивченні різних видів спорту.

Розкрито роль освітнього компонента «Теорія та методика фізичної культури» як ключової у формуванні усвідомленого, відповідального ставлення до питань безпеки на уроці. Обґрунтовано необхідність модернізації освітнього процесу у ЗВО з урахуванням вимог Нової української школи (НУШ) та реалій сучасної шкільної практики.

Ключові слова: техніка безпеки, фізична культура, професійна підготовка, гімнастика, волейбол, баскетбол, легка атлетика, теорія і методика фізичного виховання, Нова українська школа (НУШ), педагогічна практика.

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, tel.: (095) 469-97-30, https://orcid.org/0000-0001-5730-0221

Severina Lyudmila Yevhenivna Specialist of the highest category, teacher-methodologist, Institution of Higher Education "Lutsk Pedagogical College" of Volyn Regional Council, Lutsk, tel.: (050) 078-01-46, https://orcid.org/0000-0002-4866-889X

Tarasyuk Volodymyr Yosypyvych Head of Physical Education Departament, Honored Worker of Physical Culture and Sports of Ukraine, Institution of Higher Education "Lutsk Pedagogical College" of Volyn Regional Council, Lutsk, tel.: (050) 920-17-92, https://orcid.org/0000-0002-3279-0532

Kurchaba Oleksandr Yevheniyovych Specialist of the Highest Qualification Category, Methodologist Lutsk Pedagogical College, Municipal Institution of Higher Education of the Volyn Regional Council, Lutsk, tel.: (066) 730-93-10, https://orcid.org/0000-0002-4971-6435.

SAFETY TECHNIQUES AS A COMPONENT OF PHYSICAL EDUCATION TEACHER TRAINING: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACH AND SPORTS SPECIFICITY

Abstract. The article examines the issue of ensuring safety techniques in the process of professional training of future physical education teachers through the lens of studying the discipline "Theory and Methodology of Physical Education." Particular attention is given to analyzing the current state of safety issues during physical education lessons in general secondary schools. Based on the study of scientific sources, the main risks arising in the context of increased motor activity are outlined, and the most injury-prone sports are identified, including gymnastics, volleyball, basketball, and athletics.

The article highlights specific features of organizing a safe educational process for each of these sports: emphasis is placed on methodological approaches to technique training, the use of spotting and safety measures, the selection of equipment, and the creation of a comfortable psychophysical environment for students. The importance of gradual workload progression, role distribution in team games, and space organization during lessons is emphasized.

An important component of the study was a survey conducted among students majoring in "Physical Education," which aimed to determine their readiness to ensure safety during lessons. The survey revealed that a significant number of respondents lack practical skills in organizing a safe educational process, especially when working with new sports (floorball, cheerleading, frisbee, etc.). Students also pointed to the need to update methodological support, integrate case methods, and simulate hazardous situations in the educational process.

The role of the discipline "Theory and Methodology of Physical Education" is revealed as key in fostering a conscious and responsible attitude toward safety issues during lessons. The necessity of modernizing the educational process in higher education institutions is substantiated, considering the requirements of the New Ukrainian School (NUS) and the realities of current school practice.

Keywords: safety techniques, physical culture, professional training, gymnastics, volleyball, basketball, athletics, theory and methodology of physical education, New Ukrainian School (NUS), teaching practice.

Постановка проблеми. У сучасних умовах модернізації системи освіти в Україні, що супроводжується впровадженням компетентнісного підходу, особливої ваги набуває питання забезпечення безпечного освітнього середовища на уроках фізичної культури. Зважаючи на специфіку навчального процесу у галузі фізичного виховання, де провідне місце займає рухова активність із підвищеним рівнем фізичного навантаження, вимоги до техніки безпеки мають бути не лише чітко визначеними, але й невід'ємно інтегрованими в усі етапи підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

Значний ризик отримання травм під час занять спортивними дисциплінами, зокрема гімнастикою, легкою атлетикою, волейболом та баскетболом, зумовлює необхідність ґрунтовного засвоєння майбутніми фахівцями з фізичної культури теоретичних основ безпечного організування занять. Як свідчать дослідження, саме недостатній рівень підготовленості викладачів до організації безпечного освітнього середовища стає однією з причин виникнення травмонебезпечних ситуацій (Гавриленко С., 2018; М.Калюжний, 2020; Г. Довгань, 2021).

Проблематика техніки безпеки в контексті спортивних дисциплін досліджувалася у працях таких учених, як П. Лесгафт, який ще у XIX столітті наголошував на значенні раціонального та безпечного підходу до фізичних вправ; у XX–XXI століттях тему продовжили розвивати В. Лях, який акцентував увагу на педагогічному забезпеченні безпеки під час занять з дітьми та підлітками, та О. Бєляєв, що досліджував безпечну організацію занять гімнастикою в умовах ЗВО. Також важливим є внесок сучасних авторів, які підкреслюють роль нормативно-правового забезпечення та професійної відповідальності педагога в системі превентивної безпеки (Ю.Загумєнний, 2019; І.Зозуля, 2022).

Особливої актуальності набуває ця тема в умовах підготовки майбутнього вчителя фізичної культури у закладах вищої освіти, адже саме на етапі професійного становлення формується система знань, навичок і вмінь щодо методики проведення занять, управління ризиками та дотримання вимог охорони праці. В умовах навчання дисципліни «Теорія та методика фізичного виховання» ключовим є інтегрування знань із теоретичних основ спортивної підготовки з практичними навичками забезпечення безпеки у процесі викладання окремих видів спорту. До прикладу, гімнастика, як дисципліна з підвищеним травмонебезпечним потенціалом, потребує від педагога не лише високої технічної майстерності, а й досконалого розуміння методів страхування, організації просторового середовища та психологічної підготовки учнів. Волейбол, баскетбол і легка атлетика попри меншу контактність із обладнанням,

створюють ризики травм при неправильному виконанні технічних елементів або порушенні правил гри, що підсилює необхідність попереднього інструктування та використання методів активного спостереження з боку вчителя.

Таким чином, ефективне формування у студентів ЗВО професійної компетентності щодо техніки безпеки в спортивних дисциплінах потребує спеціального науково-методичного підходу, орієнтованого на синтез теоретичних знань і практичних дій, спрямованих на профілактику травматизму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних умовах підготовки майбутніх учителів фізичної культури в закладах вищої освіти (ЗВО) особливої ваги набуває питання техніки безпеки під час занять фізичними вправами. Це зумовлено не лише високим рівнем травмонебезпеки в окремих видах спорту, таких як гімнастика, волейбол, баскетбол, легка атлетика, але й необхідністю формування у студентів стійких навичок забезпечення безпечного освітнього середовища. Особливо актуальним це питання стає перед проходженням педагогічних практик, коли майбутні вчителі вперше застосовують набуті знання в реальних умовах освітнього процесу НУШ. У цьому контексті дисципліна «Теорія та методика фізичного виховання» відіграє ключову роль у формуванні професійної компетентності щодо техніки безпеки. У контексті нашого дослідження особливої актуальності набувають наукові підходи до вивчення техніки безпеки у різних спортивних дисциплінах.

Дослідники освітніх трансформацій розглядають це питання у багатогранному вимірі, зосереджуючи увагу як на теоретичних засадах, так і на прикладних аспектах безпеки під час занять фізичним вихованням. Так, С.Крошка (2013) представив педагогічній спільноті інформаційно-методичний збірник «Техніка безпеки на заняттях фізичного виховання», у якому систематизовано матеріали щодо забезпечення безпеки під час проведення занять з різних видів спорту [5, с.60]. Автор детально зупиняється на питаннях ведення документації (інструктажі, акти, журнали обліку), що є вкрай важливим для студентів педагогічних ЗВО під час проходження педагогічної практики. Особливо релевантними для нашого дослідження є розділи, присвячені гімнастиці, ігровим видам спорту та вправам з підвищеним ризиком [5, с.60].

У цьому ж ключі розвиває тему авторський колектив Ю. Антошківа, А.Ковальчука та Ю. Зайдового (2005) у навчальному посібнику «Техніка безпеки при проведенні занять з фізичної підготовки». Дослідники приділяють особливу увагу питанням безпеки у фізичній підготовці як військового, так і цивільного спрямування, пропонуючи практичні рекомендації

щодо запобігання травмам як в залі, так і на відкритому повітрі [1, с.101]. Цінним для нашого аналізу є поділ матеріалу на теоретичну та прикладну частини, що дозволяє ефективно інтегрувати ці знання у дисципліну «Теорія та методика фізичної культури».

Наступний важливий внесок у розвиток тематики належить Ю. Усачову, В. Білецькій та Ю. Данільченку (2014). У своїх дослідженнях вони аналізують типові небезпечні ситуації під час фізичних занять, пропонують методику проведення інструктажів, оцінку ризиків та основи надання першої допомоги. Практична частина посібника збагачена тестами, кейсами, контрольними питаннями та завданнями, що сприяють ефективному засвоєнню знань студентами ЗВО [7, с.96].

Доповнює перелік сучасних підходів методичний матеріал М. Швалюк (2021), у якому чітко сформульовано правила поведінки під час занять, порядок підготовки інвентарю, розміщення обладнання тощо. Ці рекомендації є цінними для педагогічної практики студентів, особливо в умовах сучасної школи.

Окрему увагу заслуговує візуалізований освітній матеріал Н. Калінчук (2021), який акцентує на поетапному дотриманні техніки безпеки до, під час і після уроків фізичної культури. Завдяки яскравим прикладам з ігрових видів спорту, зокрема волейболу та баскетболу, цей посібник стає доступним і ефективним для підготовки студентів до відкритих уроків та проходження практики [3].

Дослідження І. Іваненко (2019) зосереджуються на формуванні безпечного освітнього середовища під час викладання фізичної культури. Авторка підкреслює важливість інтеграції профілактики травматизму в щоденну діяльність учителя, а також надає приклади аналізу небезпечних зон у спортзалах та підходів до адаптації занять відповідно до фізичної підготовленості учнів [2, с.12].

Проблематику шкільного травматизму досліджує також О. Петренко (2020), який аналізує статистику травм та причини їх виникнення. Автор окреслює типові помилки в організації занять і пропонує комплекс профілактичних заходів, що можуть бути ефективно застосовані як викладачами, так і студентами під час педагогічної практики [6, с.45].

На завершення, С. Коваленко (2018) висвітлює сучасні педагогічні методики викладання техніки безпеки для майбутніх фахівців з фізичної культури. Особливу увагу приділено активним формам навчання, зокрема симуляціям небезпечних ситуацій, кейс-методу та груповим обговоренням, що сприяють формуванню професійних компетентностей у студентів.

Отже, **мета статті** – обґрунтувати методичні підходи до формування у студентів спеціальності «Середня освіта. Фізична культура» знань і

навичок із техніки безпеки під час занять гімнастикою, легкою атлетикою, волейболом і баскетболом у процесі вивчення освітнього компонента «Теорія та методика фізичного виховання».

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати сучасний стан проблеми техніки безпеки в контексті фізичної культури на основі наукових джерел.

2. Визначити особливості організації безпечного освітнього процесу під час занять спортивними дисциплінами.

3. Розкрити роль освітнього компонента (ОК) «Теорія та методика фізичного виховання» у формуванні готовності студентів до забезпечення безпеки на уроках.

4. Провести опитування серед здобувачів освіти та запропонувати методичні рекомендації щодо інтеграції питань техніки безпеки у зміст професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

Виклад основного матеріалу. У процесі професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури особливу увагу приділено формуванню стійких навичок дотримання техніки безпеки під час проведення занять з різних видів спорту. Знання, отримані під час вивчення дисципліни *«Теорія і методика фізичного виховання»*, активно застосовуються під час педагогічної практики, де майбутні педагоги не лише реалізують методику навчання руховим діям, а й забезпечують безпечне середовище для учасників освітнього процесу. Теоретичне моделювання потенційно небезпечних ситуацій дозволяє майбутнім вчителям навчитися оперативно реагувати на виклики під час практичних занять. Змоделюємо ситуації пов’язані із технікою безпеки при вивченні різних варіативних модулів.

Безпека під час занять гімнастикою

У ході практичної діяльності майбутній вчитель повинен усвідомлювати, що гімнастика є однією з найризикованіших дисциплін фізичного виховання. Її складна координаційна структура, специфіка рухових дій на приладах (колода, бруси, перекладина) та необхідність виконання нових елементів потребують високого рівня педагогічної пильності.

Майбутній педагог має забезпечити:

1. Проведення вступного інструктажу з акцентом на особливості використання конкретних приладів.

2. Наявність системи страхування (активного або пасивного), що гарантує безпечне виконання складних елементів. Формування навичок страхування є складовою практичної підготовки.

3. Контроль за відповідністю одягу учасників заняття (гладкий, без зайвих деталей).

4. Перевірку обладнання на справність та безпечність використання.

5. Поступове дозування складності вправ, дотримання принципу «від простого до складного» з акцентом на якість руху.

На заняттях з *«Теорії і методики фізичного виховання»* моделюються ситуації потенційної травмонебезпеки, розробляються поетапні інструктивні алгоритми навчання елементам, застосовуються візуалізації, що формує готовність до безпечного педагогічного супроводу занять.

Приклади.

Ситуація №1: учень вперше виконує перекид уперед на гімнастичному маті.

Ризик: невдале приземлення на голову або шию.

Завдання: визначити правильну послідовність дій вчителя щодо демонстрації, інструктажу та страхування.

Ситуація №2: під час вправи на колоді учасниця втрачає рівновагу.

Ризик: падіння з висоти.

Моделювання: оцінити правильне розміщення м'яких матів та дії при активному страхуванні.

Ситуація №3: студент у спортивному костюмі з капюшоном виконує вправу на перекладині.

Ризик: зачеплення капюшона за снаряд, втрата рівноваги.

Завдання:

1. Обговорити вимоги до одягу для занять та роль попереднього контролю.

Ситуація №4: викладач не перевірив стан обладнання перед заняттям.

Ризик: розхитана перекладина призвела до падіння.

Завдання:

1. Скласти алгоритм перевірки обладнання перед початком роботи.

Безпека під час занять волейболом

В умовах практичного викладання волейболу майбутній учитель повинен враховувати, що ця командна гра хоч і не містить прямого фізичного контакту, все ж супроводжується ризиками падінь, зіткнень та помилок у виконанні технічних елементів.

До компетенцій практиканта входить:

1. Оцінка технічного стану покриття майданчика.

2. Проведення розминки, адаптованої до специфіки гри (зосередження на плечовому поясі, кистях, гомілках тощо).

3. Навчання техніки приземлення після стрибків з метою уникнення травм.

4. Формування комунікативних навичок взаємодії гравців, що запобігає зіткненням.

На заняттях з ТМФВ студенти моделюють ігрові ситуації, аналізують дії учасників у командній взаємодії, враховуючи вікові особливості учнів. Це дозволяє підготуватися до реальних викликів на практиці.

Ситуація №1: слизька підлога в залі після вологого прибирання.

Ризик: падіння під час переміщень.

Завдання:

1. Визначити дії викладача до початку заняття (огляд, прибирання, відміна активної гри).

Ситуація №2: учень робить неправильне приземлення після блоку – на пряму ногу.

Ризик: травма коліна.

Моделювання: як навчити правильній техніці стрибків і приземлень.

Ситуація №3: під час гри учні не попереджають один одного про намір взяти м'яч.

Ризик: зіткнення.

Завдання: розробити вправи на розвиток командної взаємодії та комунікації.

Ситуація №4: пошкодження сітки чи опори виявлено під час гри.

Завдання:

1. Змоделювати порядок дій учителя – припинення гри, заміна інвентарю, складання акту.

Безпека під час занять баскетболом

Під час проведення баскетбольних уроків майбутній педагог повинен контролювати динамічні рухи з великою амплітудою, стрибки, різкі зміни напрямку та ситуації фізичного контакту між учасниками гри.

Забезпечення безпеки охоплює:

1. Добір взуття, що надає належну амортизацію та фіксацію.

2. Навчання техніки рухів (зупинки, розвороти) у повільному темпі із поступовим ускладненням.

3. Розвиток навичок уникнення травм через демонстрацію правильного падіння, обмеження фізичного контакту.

4. Робота з емоційним станом учнів, запобігання агресивним проявам у грі.

У межах моделювання на теоретичних заняттях розглядаються ситуації суддівства, поведінкові порушення, наслідки технічних помилок, що готують майбутнього педагога до впевненої поведінки в умовах гри.

Ситуація №1: гравець різко зупиняється після ривка і відчуває біль у коліні.

Ризик: розтягнення або травма меніска.

Моделювання: пояснити техніку гальмування та важливість поступового навчання зупинок.

Ситуація №2: учень на уроці грає у баскетбол у взутті без фіксації гомілковостопного суглоба.

Ризик: вивих або підвертання ступні.

Завдання:

1. Створити інструктивну бесіду щодо підбору екіпірування.

Ситуація №3: під час гри двоє гравців одночасно стрибають за м'яч і зіштовхуються.

Завдання:

1. Змоделювати способи попередження контакту (використання голосових сигналів, зонування).

Ситуація №4: гравець надмірно емоційно реагує на суддівське рішення.

Моделювання: обговорити педагогічні дії вчителя для попередження конфлікту і навчання емоційного контролю.

Безпека під час занять легкою атлетикою

Під час занять легкою атлетикою, яка включає біг, стрибки та метання, важливою є здатність вчителя враховувати високі швидкості, просторову динаміку і потребу у чіткій техніці.

Обов'язки вчителя-практиканта:

1. Контроль якості доріжок і секторів, відсутність сторонніх предметів.

2. Навчання техніці бігу та дотримання дистанції між учасниками.

3. Забезпечення м'якого приземлення під час стрибків.

4. Організація сектору метання із чітко окресленими межами та забороною доступу сторонніх осіб.

Теоретичне моделювання включає створення алгоритмів безпечного проведення тренувань, розробку індивідуальних програм з урахуванням рівня підготовки, профілактику перевантажень.

Ситуація №1: під час бігу на коротку дистанцію учні зближаються і торкаються ліктями.

Ризик: падіння, травма.

Моделювання: як організувати старт, щоб уникнути контакту (дистанційна розмітка, різні доріжки).

Ситуація №2: метання малого м'яча в одну сторону, учень опиняється в секторі метання.

1. Завдання: змоделювати систему контролю, подачі сигналів, встановлення меж безпеки.

Ситуація №3: стрибки у довжину з приземленням на неправильне покриття (немає піску або мати зміщені).

Ризик: травма стопи.

Завдання:

1. Визначити критерії безпечної зони приземлення.

Ситуація №4: учень скаржиться на біль у грудях після бігу.

Завдання:

1. Змоделювати дії викладача з надання першої допомоги та зупинки заняття.

Сучасна школа дедалі частіше впроваджує альтернативні або новітні види спорту, такі як: флорбол, черлідинг, фризбі, корфбол, петанк та ін. Ці види приваблюють школярів, але потребують особливої уваги до техніки безпеки. Дисципліна «Теорія і методика фізичнго виховання» навчає студентів аналізувати вид спорту з точки зору потенційного ризику, вивчати міжнародні методики викладання, адаптувати правила до умов школи.

Наприклад, при викладанні черлідингу студент має враховувати: твердість покриття; страхування при пірамідах; фізичну підготовленість дітей; наявність інструктора/асистента.

Ситуація №1: під час виконання піраміди у чирлідингу не витримано рівновагу – учасниця падає.

Ризик: серйозна травма.

Моделювання: інструктаж із формування страхової групи та розміщення матів.

Ситуація №2: у петанку учасник заходить у зону кидка кулі іншого гравця.

Завдання:

1.Створити правила безпечної поведінки в обмеженому ігровому просторі.

Ситуація №3: гравець у фрізбі намагається зловити диск, стрибаючи біля трибуни.

Ризик: зіткнення з перешкодою.

Завдання: моделювати організацію майданчика з урахуванням навколишніх об’єктів.

Ситуація №4: вперше проводиться заняття з нової гри, але учні не ознайомлені з правилами.

Завдання:

1. Змоделювати вступний блок заняття з акцентом на правила і техніку безпеки.

Отже, практичне застосування знань із техніки безпеки є важливим показником професійної готовності майбутнього вчителя фізичної культури. Завдяки моделюванню критичних ситуацій на заняттях із *«Теорії і методики фізичного виховання»*, студенти набувають умінь, що дозволяють

ефективно реагувати на небезпеки та будувати безпечне навчальне середовище під час педагогічної практики. Такий підхід формує відповідального фахівця, орієнтованого на здоров'я, безпеку й розвиток кожного учня.

З метою вивчення специфіки забезпечення техніки безпеки як складової професійної підготовки вчителя фізичної культури нами було проведено емпіричне дослідження шляхом застосування авторської анкети. Опитування охопило 43 здобувачі освіти III–IV курсів (бакалаврів) спеціальності «Середня освіта. Фізична культура» Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради. Анкета була спрямована на виявлення суб'єктивного ставлення здобувачів освіти до рівня власної готовності забезпечувати безпечне освітнє середовище під час проведення занять з основних і нових видів спорту, а також на з'ясування джерел та ефективності методів засвоєння знань з техніки безпеки.

Переважна більшість респондентів позитивно оцінили сам факт проведення дослідження, вказуючи на його актуальність та практичну цінність у контексті професійного зростання. Відповіді на запитання «Як Ви оцінюєте власний рівень підготовки до забезпечення безпеки під час уроків фізичної культури?» розподілилися наступним чином: високий рівень – 55,12 %, середній – 21,12 %, низький – 13,75 %, не змогли відповісти – 10,01 %. Це свідчить про достатньо високий рівень усвідомлення респондентами відповідальності за безпеку, проте залишається частка студентів, які не відчувають упевненості у власній підготовці. Цей показник ілюструє рис.1.

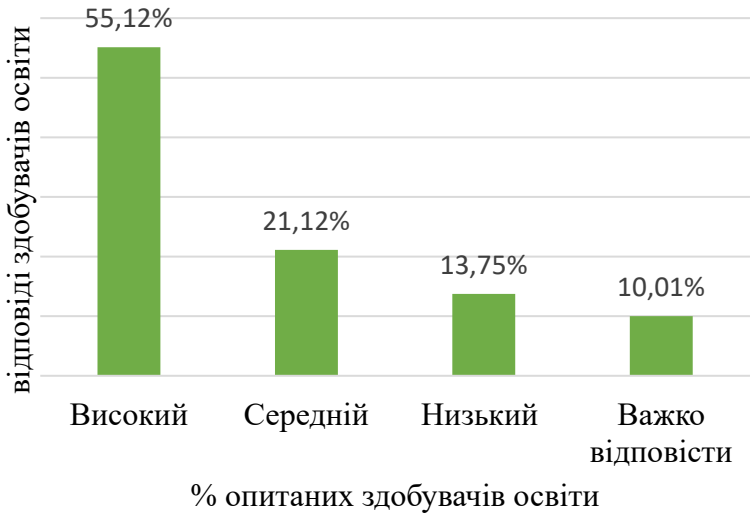


Рис.1. Суб'єктивне ставлення здобувачів освіти щодо рівня їх готовності щодо забезпечення техніки безпеки під час уроків фізичної культури

Відповіді на запитання анкети «Чи вивчали ви питання техніки безпеки під час занять у таких видах спорту, як гімнастика, спортивні ігри, легка атлетика, ТМФВ тощо?» підтверджують включення безпекових аспектів у навчальні дисципліни (види спорту): 91,1 % обрали «Гімнастику з методикою викладання», 83,12 % – «Волейбол», 78,9 % – «Баскетбол», 68,8 % – «Легку атлетику», 44,0 % – нові види спорту (флорбол, фризбі, черлідинг тощо) і 87% - «ТМФВ». Ці дані свідчать про широку представленість безпекових компонентів у змісті фахових дисциплін, але також і про недостатню увагу до нових форм фізичної активності, що поступово впроваджуються в шкільну практику. Цей показник ілюструє рис.2.

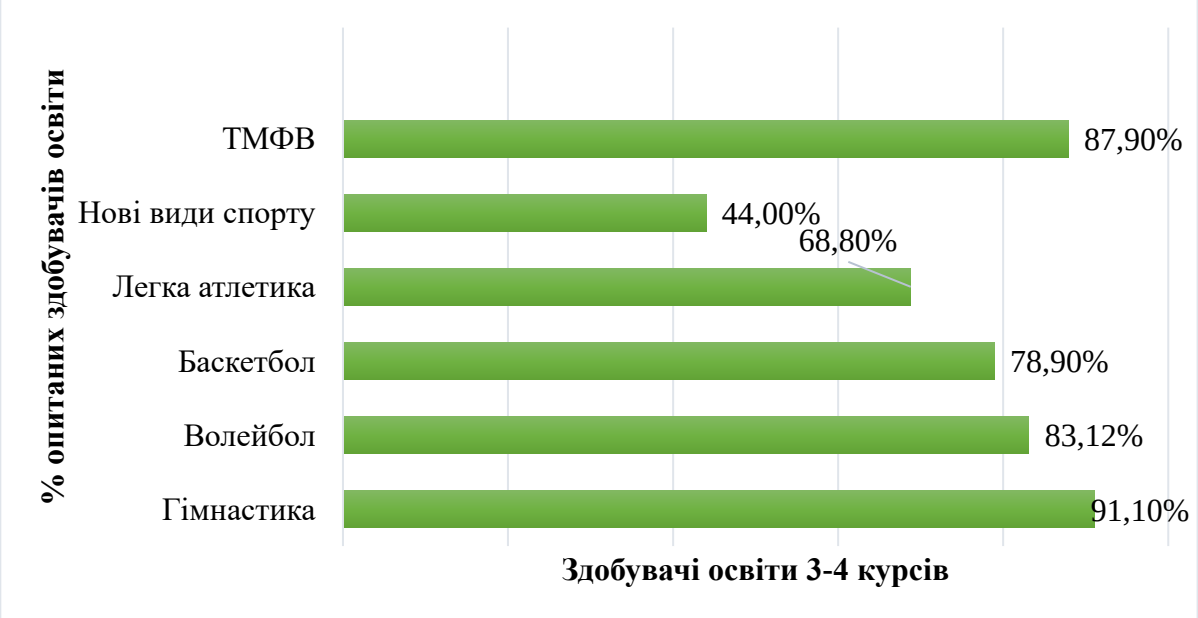


Рис.2. Суб'єктивне ставлення здобувачів освіти щодо рівня їх готовності до забезпечення безпеки під час уроків фізичної культури з різних видів спорту

Щодо оцінки обсягу навчального часу, присвяченого техніці безпеки у межах дисципліни «Теорія та методика фізичного виховання», думки розподілилися так: 67,13 % вважають його достатнім; 19,77 % – частково достатнім; 5,21 % вважають його недостатнім, а 7,89 % не змогли визначитися з відповіддю (рис.3).

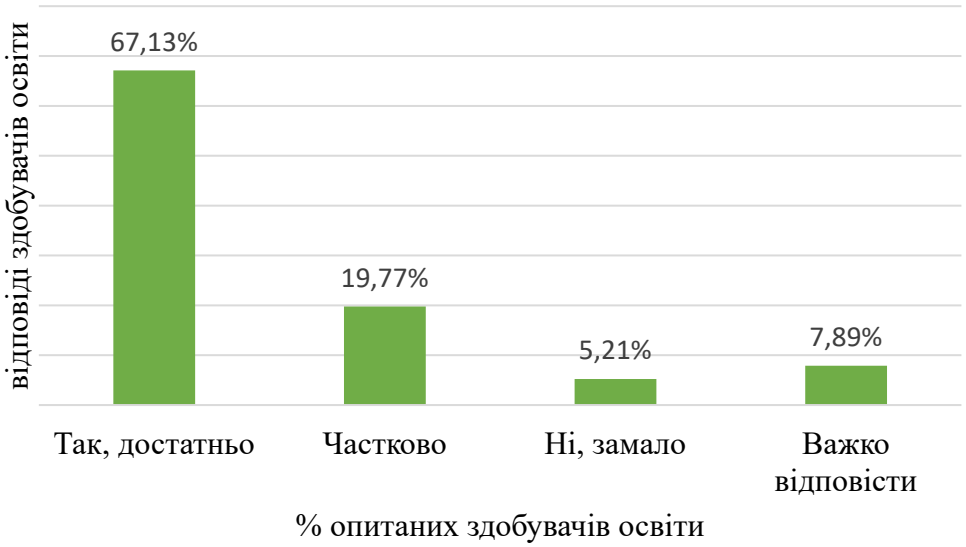


Рис.3. Суб'єктивне ставлення здобувачів освіти щодо рівня поінформованості про безпеку життєдіяльності на уроках фізкультури у процесі вивчення освітнього компонента (ТМФВ)

На запитання анкети «Які методи викладання допомогли вам найкраще засвоїти правила техніки безпеки?» найбільше студентів віддали перевагу «відео-аналізу ситуацій» (76,6 %), «інструктажам на практиці» (67,9 %) та «лекціям з прикладами» (67 %). «Рольові ігри та моделювання ситуацій» оцінили 57,9 %, «практичні заняття» – 43,5 %, «самостійне вивчення» – лише 21%. Це свідчить про потребу у візуалізації, практико-орієнтованому підході та активних формах навчання.

Види спорту було розміщено у порядку відповідно до результатів опитування щодо того, які з них, на думку респондентів, є найбільш травмонебезпечними під час шкільних уроків фізичної культури. На перше місце було поставлено гімнастику, як вид, що асоціюється з високим рівнем ризику травмувань «через виконання складних елементів, вправ на снарядах, перекидів та стрибків – високий ризик падінь, забоїв, розтягнень».

2 місце – це баскетбол. «Часті зіткнення, стрибки, зміна напрямку руху – це все призводить до ризику вивихів, травм колін, пальців рук».

3 місце – гандбол. «Жорсткий контакт, обмежений простір, ризик ударів м'ячем по голові чи обличчю».

4 місце – футбол. «Інтенсивна динаміка, часті підкати, боротьба за м'яч – підвищений ризик травм гомілкостопу, колін, обличчя».

5 місце – флорбол або хокей на підлозі. «Ризик удару ключкою, м'ячем або через слизьке покриття. Особливо якщо не дотримано дистанції між гравцями».

6 місце – легка атлетика (особливо стрибки та метання). «Неправильне приземлення, виконання стрибків без достатньої підготовки або метання без контролю – небезпека як для виконавця, так і для оточення».

7 місце – волейбол. «Попри м'який характер гри, можуть бути травми зап'ясть і пальців при блоках або неправильній подачі/прийомі м'яча».

8 місце – черлідинг (де вводиться в школах як новий вид активності). «Складні акробатичні елементи, побудова пірамід – небезпека падіння, неправильного страхування».

9 місце – кросфіт для старшої школи. «Неправильне дозування навантажень або відсутність техніки окремих елементів призводить до перевантаження опорно-рухового апарату».

Цікавою була добірка і обґрунтованих варіантів відповідей здобувачів освіти на відкрите запитання: «Що, на вашу думку, слід покращити в освітньому процесі, щоб майбутні вчителі були краще підготовлені до створення безпечного освітнього середовища на уроках фізичної культури?». Прокоментуємо їх:

1. «Необхідно більше практичних занять, де б ми моделювали реальні небезпечні ситуації та відпрацьовували алгоритми дій у разі травми або порушення техніки безпеки» (34%).

2. «Хотілося б мати доступ до сучасних відео-інструкцій або онлайн-курсів з тематики техніки безпеки, де показані конкретні помилки учнів і як їх запобігати» (56,8%).

3.«Було б добре, якби під час педагогічної практики більше уваги приділяли аналізу уроків саме з точки зору безпеки, а не лише методики викладання» (64,4%).

4. «Треба, щоб на кожному занятті з методики викладач звертав увагу на ризики для здоров'я при виконанні вправ, навіть якщо вони здаються простими» (68,1%).

5. «Слід більше працювати над вивченням індивідуальних особливостей учнів, особливо в контексті інклюзивної освіти, бо безпека – це не тільки про інвентар, а й про підхід до дитини» (77,8%).

6. «Було б корисно включити до навчального плану окремий модуль або спецкурс з організації безпечного освітнього середовища у фізичному вихованні» (68,6%).

7. «Не вистачає рефлексії після занять – ми не обговорюємо, які були потенційні ризики, що можна було зробити інакше. Це могло б допомогти краще усвідомити свої помилки» (43,2%).

8. «Вважаю, що варто оновити матеріальну базу для навчання техніки безпеки: старі мати або нестійкі снаряди не дозволяють якісно опрацювати потрібні навички» (93%).

9. «Потрібна взаємодія з медичними фахівцями, щоб ми знали, як правильно надавати першу допомогу, бо інколи викладачі лише теоретично пояснюють» (55,7%).

10. «Добре було б більше дізнаватися про нові види спорту в контексті безпеки – флорбол, черлідинг, фітнес-ігри – адже вони дедалі частіше використовуються в школі» (61%).

Особливої уваги заслуговує відповідь на запитання анкети «Чи відчуваєте ви впевненість у своїх діях у випадку травмування учня на уроці фізичної культури?». Понад половина студентів (50,1 %) відповіли ствердно, 25 % – частково, 19 % зізналися, що не відчувають впевненості, а ще 5,8 % взагалі не стикалися з подібними ситуаціями й не змогли оцінити свій рівень готовності. Саме цей показник можна вважати *індикатором практичної компетентності,* адже він прямо відображає готовність діяти в реальних умовах. Незважаючи на позитивні оцінки в теоретичному аспекті, майже третина студентів демонструє невпевненість у своїх діях при виникненні критичної ситуації, що свідчить про потребу посилення практичної підготовки майбутніх фахівців.

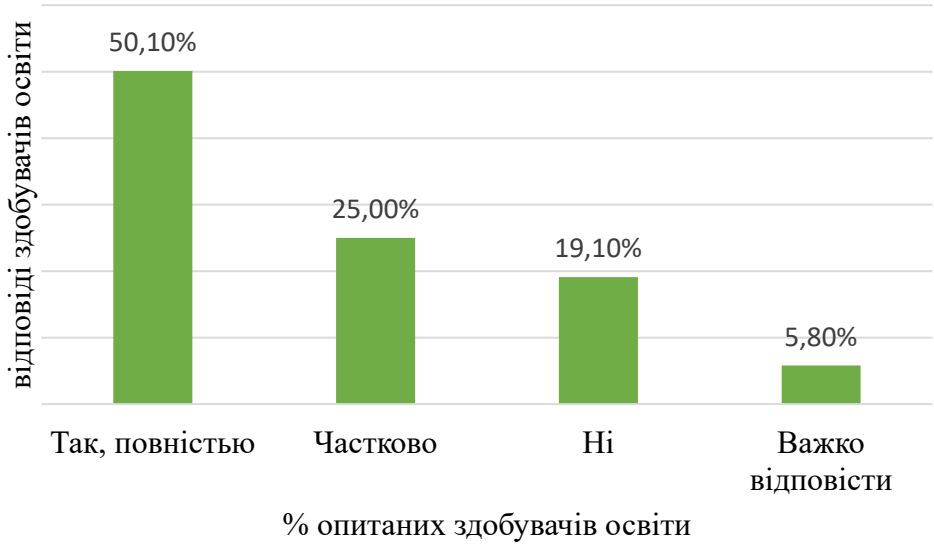


Рис.4. Суб'єктивне ставлення здобувачів освіти щодо їх впевненості у своїх діях у випадку травмування учня на уроці фізичної культури

Виходячи з результатів анкетування, вважаємо за доцільне сформулювати методичні рекомендації щодо інтеграції питань техніки безпеки у зміст професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Ці рекомендації мають бути не лише формальними, а по-справжньому практикоорієнтованими, сучасними та адаптованими до потреб нового

покоління педагогів, яке характеризується широким світоглядом, активною професійною позицією та прагненням до всебічної компетентності, зокрема в аспектах забезпечення безпечного освітнього середовища.

Методичні рекомендації

1. *Інтегрувати техніку безпеки в кожну професійно-орієнтовану методику через кейс-методи*

Замість розділу «Правила безпеки» на початку – вбудовувати аналіз реальних або змодельованих ситуацій на кожному етапі навчання техніки конкретного виду спорту. Наприклад, «Що може піти не так під час відпрацювання передачі м'яча в баскетболі?».

2. Створити відео-бібліотеку «типових помилок» при вивченні технічних прийомів в різних видах спорту

Залучити студентів до створення коротких відео-роликів, де моделюються найчастіші порушення безпеки і шляхи їх уникнення. Це не лише підвищує залучення, а й формує візуальну пам'ять.

3. *Запровадити практичний модуль «Попередження спортивного травматизму»*

Симулювати ситуації на уроці з падінням, вивихом, кровотечею тощо. Дати можливість пройти короткий сертифікований тренінг у співпраці з медичними установами.

4. *Розробити «Цифрові інструктажі» з QR-доступом до пам'яток*

Кожен вид спорту – окремий міні-гід з техніки безпеки, який можна сканувати телефоном під час заняття або практики. Це зручно, сучасно й завжди під рукою.

5. *Впровадити «уроки безпеки» в педагогічну практику студентів*

Запропонувати студентам під час проходження практики окремі мікро-уроки або вправи з навчання школярів основам безпеки у фізичній культурі. Це розвиває і вміння пояснювати, і відповідальність.

6. *Формувати «трійку безпеки» на заняттях*

Під час парних або групових занять визначати трьох відповідальних за:

1. Страхування
2. Перевірку інвентарю
3. Контроль зони безпеки

Це розвиває командну відповідальність і професійні навички управління групою.

7. *Включати тематику безпеки в навчальні блоги та соцмережі кафедри теорії та методики фізичної культури*

Публікації «Топ-5 помилок на уроці фізкультури» або «Безпечне тренування: поради від студентів» – інтерактивний спосіб актуалізації теми серед молоді.

8. *Обов'язково включати аналіз безпеки до кожного методичного плану уроку*

Завести правило: кожна методична розробка обов'язково містить розділ «Аналіз потенційних ризиків та способи їх усунення». Це допомагає мислити наперед.

9. *Проводити міжгрупові «батли-ситуації» з безпеки*

Формат квесту або дебатів: одна група моделює ситуацію-порушення, інша – розробляє алгоритм дій. Переможе та команда, яка швидше і точніше реагує.

10. *Залучати до занять реальних вчителів-практиків*

Запрошувати учителів, які працюють у школі, поділитися реальними випадками, як вони вирішували питання безпеки. Це додає практичного сенсу та авторитету знанням.

Висновки. Проведене дослідження дало змогу обґрунтувати методичні підходи до формування у студентів спеціальності «Середня освіта. Фізична культура» ґрунтовних знань і практичних навичок із техніки безпеки під час занять гімнастикою, волейболом, баскетболом, легкою атлетикою та новими видами спорту. На основі аналізу наукових джерел, узагальнення педагогічного досвіду та результатів опитування здобувачів освіти було зроблено такі основні висновки:

Актуальність проблеми безпеки у фізичному вихованні підтверджується поширеністю травматизму серед здобувачів освіти. Основною причиною цього є недостатній рівень знань щодо правил техніки безпеки та відсутність навичок їхнього свідомого застосування в реальних навчально-тренувальних умовах.

Організація безпечного освітнього процесу має враховувати специфіку кожного виду спорту. Зокрема:

– у *гімнастиці* – ключовим є правильне страхування, техніка виконання елементів і постійний контроль з боку викладача;

– у *волейболі* – важливо дотримуватись правил прийому м'яча, перевіряти стан інвентарю та покриття залу;

– у *баскетболі* – слід запобігати зіткненням, падінням і навантаженням на суглоби, формуючи навички просторової орієнтації;

– у *легкій атлетиці* – особливу увагу слід приділяти техніці старту, приземлення, подолання бар'єрів та стану доріжок і секторів;

– у *нових видах спорту* (флорбол, чірлідинг, слеклайн тощо) – необхідне впровадження актуалізованих правил безпеки, оскільки студенти часто стикаються з цими дисциплінами вперше.

Освітній компонент «Теорія та методика фізичного виховання» є ефективною платформою для формування безпечного стилю педагогічної

діяльності. Її зміст дозволяє інтегрувати теоретичні знання з техніки безпеки у практичну підготовку майбутніх учителів, що забезпечує системний підхід до профілактики травматизму.

Результати опитування студентів засвідчили високий рівень усвідомлення важливості техніки безпеки. Водночас, виявлено потребу у збільшенні кількості практично орієнтованих занять та створенні чітких і доступних методичних рекомендацій, адаптованих до сучасних умов і реалій. На основі результатів дослідження було розроблено такі методичні рекомендації щодо підвищення якості фахової підготовки: інтеграція окремого модуля з техніки безпеки до навчальних програм; активне використання інтерактивних методів навчання (тренінги, кейси, моделювання небезпечних ситуацій); системне оновлення змісту навчальних матеріалів із врахуванням новітніх видів спорту та змін у нормативній базі.

Отже, реалізація запропонованих підходів дозволить суттєво підвищити професійну компетентність студентів у сфері безпеки занять фізичною культурою, забезпечити ефективну профілактику травматизму та адаптувати педагогічну діяльність до умов сучасного освітнього простору. Перспективи подальших досліджень можуть бути пов’язані з розробкою електронних навчальних курсів з техніки безпеки та моніторингом їх ефективності в освітньому процесі.

Літератури:

1. Антошків Ю. М., Ковальчук А. М., Зайдовий Ю. В. Техніка безпеки при проведенні занять з фізичної підготовки. *Львів: СПОЛОМ*. 22021. 112 с.

2. Іваненко І. П. Особливості організації безпечного освітнього середовища на уроках фізичної культури. *Фізичне виховання в школі*. 2019. №3. С. 12–15.

3. Калінчук Н. В. Техніка безпеки на уроках фізичної культури у школі [Презентація]. *Платформа «Всеосвіта»*. URL: .https://vseosvita.ua/library/texnika-bezpeky-na-urokax-fizycnoyi-kultury-u-skoli-prezentaciya-335362.html 2021.

4. Коваленко С. М. Методика викладання техніки безпеки на заняттях з фізичної культури у вищих навчальних закладах. *Вища освіта України*. 2018. №2. С. 30–34.

5. Крошка С. А. Техніка безпеки на заняттях фізичного виховання: інформаційно-методичний збірник. *Лисичанськ: ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2013. 60 с.

6. Петренко О. В. Профілактика травматизму на уроках фізичної культури в загальноосвітніх навчальних закладах. *Педагогіка і психологія*. 2020. №5. С. 45–49.

7. Усачов Ю. О., Білецька В. В., Данільченко Ю. В. Фізичне виховання: практикум з техніки безпеки для студентів усіх напрямів підготовки. *Київ: Національний авіаційний університет*. 2014. 96 с.

References

1. Antoshkiv YU. M., Koval′chuk A. M., Zaydovyy YU. V. (2021). *Tekhnika bezpeky pry provedenni zanyat′ z fizychnoyi pidhotovky.* [*Safety techniques during physical training classes*] L′viv: SPOLOM. 112 s. [in Ukrainian].

2. Ivanenko I. P.(2019*). Osoblyvosti orhanizatsiyi bezpechnoho osvitn'oho seredovyshcha na urokakh fizychnoyi kul'tury [Peculiarities of organizing a safe educational environment in physical education classes.].* Fizychne vykhovannya v shkoli. №3. S. 12–15 [in Ukrainian].

3. Kalinchuk N. V. (2021). *Tekhnika bezpeky na urokakh fizychnoyi kul'tury u shkoli [Peculiarities of organizing a safe educational environment in physical education classes]* [Prezentatsiya]. Platforma «Vseosvita». URL: https://vseosvita.ua/library/texnika-bezpeky-na-urokax-fizycnoyi-kultury-u-skoli-prezentaciya-335362.html. [in Ukrainian].

4. Kovalenko S. M. (2018). *Metodyka vykladannya tekhniky bezpeky na zanyattyakh z fizychnoyi kul'tury u vyshchykh navchal'nykh zakladakh. [Methodology of teaching safety techniques in physical education classes in higher educational institutions]* Vyshcha osvita Ukrayiny. №2. S. 30–34 [in Ukrainian].

5. Kroshka S. A.(2013). *Tekhnika bezpeky na zanyattyakh fizychnoho vykhovannya:* informatsiyno-metodychnyy zbirnyk. [Safety techniques in physical education classes: information *and methodical collection]* Lysychans′k: LNU imeni Tarasa Shevchenka. 60 s. [in Ukrainian].

6. Petrenko O. V. (2020). *Profilaktyka travmatyzmu na urokakh fizychnoyi kul'tury v zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladakh. [Prevention of injuries in physical education classes in general education institutions].* Pedahohika i psykholohiya. №5. S. 45–49. [in Ukrainian].

7. Usachov YU. O., Bilets′ka V. V., Danil′chenko YU. (2014). *Fizychne vykhovannya: praktykum z tekhniky bezpeky dlya studentiv usikh napryamiv pidhotovky [Physical education: a practical course on safety techniques for students of all areas of training].* Kyyiv: Natsional′nyy aviatsiynyy universytet. 96 s. [in Ukrainian].

УДК 37.013:502/504:613

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1215-1228

Дубасенюк Олександра Антонівна доктор педагогічних наук, професор, президент ГО «Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки "Полісся"», професор кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти, андрагогіки та управління Навчально-наукового інституту педагогіки, Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир, тел./факс: (0412) 43-14-17, https://orcid.org/0000-0002-9447-4527

Сидорчук Нінель Герандівна доктор педагогічних наук, професор, дійсний член ГО «Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки "Полісся"», професор кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти, андрагогіки та управління, Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир, тел./факс: (0412) 43-14-17, https://orcid.org/0000-0003-2824-1562

Вознюк Олександр Васильович доктор педагогічних наук, професор, дійсний член ГО «Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки "Полісся"», професор кафедри англійської мови з методиками викладання у дошкільній та початковій освіті, Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир, тел./факс: (0412) 43-14-17, https://orcid.org/0000-0002-4458-2386

АКМЕОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті актуалізовано проблему формування здоров'язбережувальної компетентності. Проаналізовано феномен здоров'я, окреслено його значущість для здобувачів закладів вищої освіти крізь призму класичної, зарубіжної та вітчизняної наукової спадщини. Наголошено на багатоаспектності змістової інтерпретації поняття «здоров'язбережувальна компетентнысть». Відповідно наукового задуму сформульовано робоче означення поняття «здоров'язбережувальна компетентність», яку розглянуто як спрямованість здобувачів освіти самостійно вирішувати ситуації, пов'язані із зміцненням і збереженням здоров'я (в тому числі, в умовах

невизначеності) через оволодіння відповідною системою знань, умінь та навичок. Визначено роль акмеології (галузі знань, одним із аспектів якої є вивчення питань, пов'язаних із побудовою траєкторії активного саморозвитку та самовдосконалення особистості в різних життєвих сферах, самоактуалізації її творчого потенціалу) у реалізації завдань здоров'язбереження. Акцентовано увагу на тому, що використання акмеологічного підходу у контексті актуалізованої проблеми дозволяє поєднувати зовнішні чинники із внутрішніми. За таких умов відбувається розвиток внутрішнього мотиваційного простору, коли відповідальність за стан здоров'я, у першу чергу, несе сама людина. У рамках актуалізованої проблеми акмеологію розглянуто як науку про механізми вдосконалення людської діяльності на базі новітніх моделей формування здоров'язбережувальної компетентності. Проаналізовано авторські акмеологічні моделі, спрямовані на формування здоров'язбережувальної компетентності здобувачів закладів вищої освіти, розробка та перевірка ефективності яких здійснена рядом вітчизняних науковців, серед яких: акмемодель організації акмеологічно спрямованого професійно орієнтованого фізичного виховання студентів аграрних спеціальностей (А. Сахненко); акмемодель формування здоров'язбережувальної компетентності студенток закладів вищої освіти шляхом розвитку рухових якостей (І. Самохвалова). Актуальність проблеми здоров'язбереження підтверджено результатами діагностувального експерименту, що проводився на базі ННІ педагогіки ЖДУ імені Івана Франка. Зроблено висновок про перспективність використання отриманих теоретичних та практикоорієнтованих висновків, розроблено освітню компоненту "Здоров'язбережувальної технології у діяльності викладача", запропоновано її впровадження у навчальний процес вищої школи як підґрунтя формування здоров'язбережувальної компетентності здобувачів закладів вищої освіти. Запропоновано збагачення акмеологічною складовою практичний занять професійно орієнтованого фізичного виховання здобувачів; створення здоров'язбережуваного середовища у закладах вищої освіти.

Ключові слова: здоров'я, здоров'язбережувальна компетентність, здобувачі закладів вищої освіти, формування здоров'язбережувальної компетентності, акмеологія, акмеологічний підхід.

Dubasenyuk Oleksandra Antonivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, President of the NGO "Academy of International Cooperation in Creative Pedagogy "Polissya", Professor of the Department of Vocational Pedagogical, Special Education, Andragogy and Management, Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, tel./fax: (0412) 43-14-17, https://orcid.org/0000-0002-9447-4527

Sydorchuk Ninel Gerandivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the NGO "Academy of International Cooperation in Creative Pedagogy "Polissya", Professor of the Department of Vocational Pedagogical, Special Education, Andragogy and Management, Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, tel./fax: (0412) 43-14-17, https://orcid.org/0000-0003-2824-1562

Voznyuk Oleksandr Vasyliovych Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the NGO "Academy of International Cooperation in Creative Pedagogy "Polissya", Professor of the Department of English with Teaching Methods in Preschool and Primary Education, Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, tel./fax: (0412) 43-14-17, https://orcid.org/0000-0002-4458-2386

ACMEOLOGICAL PRINCIPLES OF FORMATION OF HEALTH-SAFE COMPETENCE IN STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The article updates the problem of health-preserving competence formation. The phenomenon of health is analyzed, its significance for higher education students is outlined through the prism of classical, foreign and domestic scientific heritage. The multifacetedness of the semantic interpretation of the concept of “health-preserving competence” is emphasized. In accordance with the scientific idea, a working definition of the concept of “health-preserving competence” is formulated, which is considered as the orientation of applicants for education to independently solve situations related to strengthening and preserving health (including in conditions of uncertainty) through mastering the appropriate system of knowledge, skills and abilities. The role of acmeology (a branch of knowledge, one of the aspects of which is the study of issues related to building a trajectory of active self-development and self-improvement of the personality in various spheres of life, self-actualization of its creative potential) in the implementation of health-preserving tasks is determined. The emphasis is laid on the fact that the use of the acmeological approach in the context of the actualized problem allows combining external factors with internal ones. Under such conditions, the development of an internal motivational space occurs, when the responsibility for the state of health, first of all, lies with the person himself/herself. Within the framework of the actualized problem, acmeology is considered as a science studying the mechanisms of improving human activity based on the latest models of the formation of health-preserving competence. The authors’ acmeological models aimed at the formation of health-preserving

competence in the applicants of higher education institutions are analyzed, the development and verification of the effectiveness of which has been carried out by a number of domestic scientists' among the models are: an acmeological model of organizing acmeologically directed professionally oriented physical education of students of agricultural specialties (A. Sakhnenko); an acmeological model of the formation of health-preserving competence of female students of higher education institutions through the development of motor qualities (I. Samokhvalova). The relevance of the health preservation problem has been confirmed by the results of a diagnostic experiment conducted on the basis of the Research Institute of Pedagogy of the Zhytomyr Ivan Franko State University. A conclusion has been made about the prospects of using the obtained theoretical and practice-oriented results; an educational component "Health-preserving technology in the activities of a teacher" has been developed; its implementation in the educational process of higher education has been proposed as the basis for the formation of health-preserving competence in the applicants of higher education institutions. It has been proposed to enrich the acmeological component of practical classes of professionally oriented physical education of applicants with an acmeological component; the creation of a health-preserving environment in higher education institutions.

Keywords: health, health-preserving competence, applicants of higher education institutions, the formation of health-preserving competence, acmeology, acmeological approach.

Постановка проблеми. Першочерговим завданням системи освіти, як зазначено у Законах України "Про фізичну культуру і спорт", "Про систему громадського здоров'я", є сприяння духовному та фізичному розвитку молодого покоління. А у діапазоні проблем, з якими стикнулася система вищої освіти України в умовах війни, соціальної, політичної, економічної, особистісної невизначеності, варто виділити здоров'язбереження здобувачів закладів вищої освіти.

Спрямованість цього процесу передбачає подолання стресових ситуацій, підтримку та зміцнення здоров'я молоді, що навчається у вищій школі, її духовний та фізичний розвиток, озброєння здобувачів закладів вищої освіти технологіями здоров'язбереження, що у цілому передбачає формування їх здоров'язбережувальної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема здоров'я, здоров'язбереження активно розглядається науковцями та практиками. Феномен здоров'я та його значущість відображена у класичній спадщині (Гіппократ, Демокріт, Геракліт, Платон, Аристотель, Гален, Квінтіліан, Я. А. Коменський, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, К. Гельвецій, А. Дістервег,

М. Пирогов, К. Ушинський, В. Бехтерєв, П. Лесгафт, В. Сухомлинський), наукових доробках зарубіжних (Е. Аронсон, С. Джексон, К. Маслач, Б. Перлман, А. Пінес, Дж. Фрейденберг, Е. Хартман та ін.) та вітчизняних (М. Амосов, Г. Апанасенко, В. Бойко, Т. Бойченко, В. Бутенко, С. Гаркуша, Д. Єфімов, В. Жамардій, Л. Іщенко, О. Поліщук та ін.) дослідників.

Так, здоров'язбережувальну компетентність найчастіше розглядають як *набір характеристик і властивостей людини*, які спрямовані на збереження її фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я; *сукупність життєвих навичок,* що сприяють фізичному, соціальному, духовному та психічному здоров'ю людини; *інтегральну динамічну рису особистості,* що проявляється у її здатності організувати здоровий спосіб життя й регулювати діяльність, спрямовану на збереження здоров'я [2].

Аналізуючи здоров'язбережувальну компетентність, автори наголошують на необхідності оволодіння цілісною системою знань про здоров'я та ціннісне ставлення до нього, життєвими навичками, що забезпечують зміцнення здоров'я людини та створюють підґрунтя для здорового способу життя; акцентують увагу на безпосередньому взаємозв'язку оволодіння знаннями, вміннями та навичками здорового способу життя та формуванням здоров'язберігаючої компетентності.

У цілому, *здоров'язбережувальну компетентність варто розглядати як спрямованість здобувачів освіти самостійно вирішувати ситуації, пов'язані із зміцненням і збереженням здоров'я (в тому числі, в умовах невизначеності) через оволодіння відповідною системою знань, умінь та навичок.*

Особливе місце у формуванні здоров'язбережувальної компетентності, на нашу думку, займає акмеологія – галузь знань, одним із аспектів якої є вивчення питань, пов'язаних із побудовою траєкторії активного саморозвитку та самовдосконалення. Використання акмеологічного підходу у контексті актуалізованої проблеми забезпечує не тільки використання зовнішніх впливів на підтримку здоров'я, але й сприяє розвитку внутрішнього мотиваційного простору, коли відповідальність за стан здоров'я у першу чергу несе сама людина [1].

Питання свідомого управління розвитком особистості знайшли своє відображення у цілому ряді наукових робіт (В. Бондар, О. Борденюк, Н. Лосєва, О. Прокопова, К. Скворцова та ін.). Окремі аспекти проблеми самовдосконалення на акмеологічних засадах (розвиток мистецького, творчого потенціалу особистості, педагогічна підготовка на акмеологічних засадах та ін.) активно вивчаються вітчизняною науковою громадою (В. Антонов, Ю. Антонова-Рафі О. Вознюк, В. Гладкова, Г. Данилова, О. Дубасенюк, Н. Гузій, І. Ніколаєску, В. Огнев'юк, С. Пальчевський,

Г. Сазоненко, Н. Сидорчук та ін.). Разом з тим, практично не розробленою залишається проблема використання потенціалу акмеологічного знання у контексті формування здоров'язбережувальної компетентності.

Тому **мета дослідження**: проаналізувати механізми застосування акмеологічного підходу до формування здоров'язбережувальної компетентності здобувачів закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. За визначенням І. Ніколаєску, "акме" (від грец. *akme* – вершина, квітуча пора) − це найвищий рівень досягнень при розв'язанні спеціальних і професійних завдань у будь-якій сфері [10, с. 4]

У словнику сучасної української мови термін "акме" трактується, як соматичний, фізіологічний, психічний і соціальний стан особистості, що характеризується зрілістю її розвитку, досягненням найвищих показників у її діяльності та творчості [5, с. 17].

Акмеологія ж, як галузь наукового знання, об'єктом вивчення визначає людину в динаміці саморозвитку, самовдосконалення, самовизначення в різних життєвих сферах, самоактуалізації її творчого потенціалу [15].

На основі конкретизації наукових завдань автори розглядають акмеологію, як: 1) науку про якість життя людини, яка досліджує умови досягнення високої якості освітніх систем, розвитку суб'єктів освітнього процесу і орієнтується на психологію розвитку людини у навчальній і професійній діяльності [6, с. 96; 7]; 2) науку що вивчає гармонійний (прогресивний) розвиток зрілої особистості; цінності людини; самовдосконалення, самореалізацію, самоактуалізацію людини; методи (технології) акме-життєдіяльності особи у професіональному, духовному, моральному та біо-психо-фізіологічному напрямах; у зазначеному контексті об'єктом акмеології є «особа, індивід, суб'єкт діяльності, що постійно гармонійно (прогресивно, динамічно) розвивається та самореалізується ….. (чи у всій своїй життєдіяльності, у глобальному розумінні) з метою досягнення свого найвищого рівня розвитку»; предметом акмеології у такій інтерпретації (у широкому розумінні), є «об'єктивні та суб'єктивні фактори, що сприяють або протидіють прогресивному розвиткові людини, ….. , а також закономірності. механізми, інструменти і технології, що забезпечують можливості досягнення вищого ступеня розвитку – акме» [1, с. 183]; 3) науку, що здатна забезпечити такі умови, в яких можливе перевтілення особистісно-суспільних цілей у дієвий внутрішній стимул професійно-творчого становлення майбутнього фахівця (А. Михайлова) [9, с. 95]; 4) науку про досягнення людиною найвищих вершин у життєдіяльності та самореалізації творчого потенціалу, який є основою загальнолюдських потенційних можливостей» (І. Ніколаєску) [10, с. 4]; 5) науку, що охоплює низку напрямів дослідження: професійну акмеологію, яка включає педаго-

гічну акмеологію, військову, медичну, юридичну акмеологію та ін.; соціальну акмеологію; шкільну акмеологію; акмеологію управління; креативну акмеологію; синергетичну акмеологію; акмеологію освіти; етнологічну акмеологію (А. Баран) [3, с. 111] та ін.

У рамках актуалізованої проблеми акмеологію будемо розглядати як науку про механізми вдосконалення людської діяльності на базі новітніх моделей формування здоров'язбережувальної компетентності.

Термін "модель" походить від латинського слова *"modulus"* – зразок, еталон. У широкому значенні – це будь-який аналог (уявний, умовний: зображення, опис, схема, креслення тощо) певного об'єкта, процесу, явища ("оригіналу" даної моделі), що використовується як його "замінник" [4].

У філософських джерелах "модель" розглядають як деяку реально існуючу систему або ту, що існує у думках, яка, заміщаючи і відображаючи в пізнавальних процесах іншу систему-оригінал, знаходиться з нею у відношенні схожості (подібності), завдяки чому вивчення моделі дає можливість отримати нову інформацію про оригінал.

У зазначеному контексті, моделлю можна називати систему, яку використовують для дослідження, а моделювання одним із науково-обґрунтованих методів наукових досліджень систем і процесів будь-якої природи в багатьох сферах людської діяльності [13; 14, с. 15].

Узагальнення шляхів зростання потенціалу особистості на етапі самовдосконалення представляють у вигляді певної *акмеологічної моделі.*

Покликаючись на дослідження О. Антонової (О. Антонова, 2012), *акмеологічну модель* у межах актуалізованих наукових завдань розглядаємо як певну технологію формування здоров'язберігаючої компетентності, яка ґрунтується на органічному поєднанні здібностей, інтелекту, креативного мислення й діяльності особистості, свідомої наполегливої спрямованості до включення у процес здоров'язбереження задля збереження власного здоров'я. За таких умов, акмеологічне моделювання фіксує можливості зростання особистості, окреслює міру особистісного потенціалу на різних етапах формування здоров'язбережувальної компетентності.

Проаналізуємо авторські *акмеологічні моделі,* спрямовані на формування здоров'язбережувальної компетентності здобувачів закладів вищої освіти, розробка та перевірка ефективності яких здійснена рядом вітчизняних науковців.

Так, у дослідженні А. Сахненко, проведеного на базі Сумського національного аграрного університету на основі теоретичних методів вивчення інформаційних джерел, узагальнення і систематизації емпіричного досвіду, цілісного наукового аналізу особливостей професійної діяльності та професійно важливих якостей здійснено наукове обґрунтування,

розробка та практичне розв'язання проблеми організації акмеологічно спрямованого професійно орієнтованого фізичного виховання студентів аграрних спеціальностей [12, с. 246-247].

На основі вивчення й аналізу державних законодавчих актів, програми освітньої компоненти "Фізичне виховання", робочих навчальних програм з цієї дисципліни, аналітичних звітів про особливості викладання фізичного виховання у закладах вищої освіти аграрного профілю, наукової і навчально-методичної літератури було досліджено стан проблеми організації професійно орієнтованого фізичного виховання студентів аграрних спеціальностей та визначено акмеологічний підхід як ключовий засіб удосконалення їх здоров'язбережувальної компетентності з послідовним впровадженням розробленої автором акмемоделі.

Кількісні характеристики середніх значень показника рівня здоров'язбережувальної акме-обізнаності контрольної та експериментальної груп знаходились у межах нижче середнього рівня. На кінцевому етапі студенти експериментальної групи продемонстрували високий рівень, представники контрольної – нижче середнього рівень здоровязбережувальної акме-обізнаності.

Аналіз результатів анкетування засвідчив ефективність використання моделі організації акмеологічно спрямованого професійно орієнтованого фізичного виховання за показником акме-когнітивного компоненту здоров'язбережувальної компетентності.

Обробка статистичних даних виявила зростання кількісних значень показника здоров'язбережувальної компетентності в обох групах, що відбулося у ході впровадження авторської акмемоделі [12, с. 246].

Серед студентів експериментальної групи на кінцевому етапі достатній рівень здоров'язбережувальної компетентності зафіксовано у 74%, високий рівень − у 26% юнацтва. В контрольній групі середній рівень здоров'язбережувальної компетентності виявлено у 30% студентів, 70% демонструють початковий рівень. Слід зауважити, що серед показників студентів експериментальної групи результатів, що відповідають низькому, початковому та середньому рівням здоров'язбережувальної компетентності виявлено не було. Результати контрольної групи знаходяться у межах початкового та середнього рівнів здоров'язбережувальної компетентності.

Результати педагогічного експерименту довели ефективність використання авторської акмемоделі в умовах навчального процесу з фізичного виховання студентів аграрних спеціальностей. Серед студентів обох груп спостерігається покращення кількісних характеристик за усіма показниками компонентів і загальним показником здоров'язбережувальної компетентності, однак у контрольній групі, порівняно з експериментальною,

приріст кількісних показників незначний. Покращення кількісних характеристик рівня здоров'язбережувальної компетентності в експериментальній групі становить 61,8%, в контрольній − 25,8%. Середні значення підсумкових показників здоровязбережувальної компетентності експериментальної групи відповідають достатньому рівню, контрольної групи – початковому рівню.

Розкриттю та урахуванню акмеологічних засад розвитку *рухових якостей* студенток закладів вищої освіти в умовах професійної підготовки як чиннику формування здоров'язбережувальної компетентності присвячено дослідження І. Самохвалової, що проведено на базі Сумського національного аграрного університету [11].

У цілому, науковці виділяють цілий ряд чинників, що впливають на зміцнення здоров'я людини, формування здоров'язбережувальної компетентності: 1) приклад; 2) валеологічні знання; 3) дотримання вимог гігієни; 4) дотримання режиму дня; 5) здорове харчування; 6) дотримання режиму рухової активності; 7) загартування; 8) душевний комфорт та психологічна рівновага.

Покликаючись на висновки Н. Зимівець, варто наголосити, що правильно організований руховий режим позитивно впливає на стан скелету, під впливом фізичних навантажень у м'язах збільшується кількість капілярів, зміцнюються кістки, у крові зростає рівень гемоглобіну, еритроцитів, покращується робота печінки, серця, головного мозку, органів дихання. Регулярні фізичні навантаження забезпечують попередження гіподинамії, відновлюють емоційний стан людини [8].

У цілому робота опорно-рухового апарату функціонально тісно пов'язана з діяльністю регулювальних систем організму (нервової, ендокринної), а також систем, що здійснюють його пластичне та енергетичне забезпечення (серцево-судинна, дихальна, система травлення). Відтак, достатня рухова активність є необхідною умовою збереження здорового стану внутрішніх органів і організму у цілому, є ключовим аспектом у формуванні здоров'язбережувальної компетентності.

За результатами узагальнення наукових розвідок в галузі фізичної культури і спорту, здійсненого І. Самохваловою, засвідчено й важливість розвитку рухових якостей студентів закладів вищої освіти з урахуванням гендерних відмінностей. У межах здійсненого дослідження автор виділяє проблеми та протиріччя, що потребують розв'язання у межах окреслених наукових завдань, пропонує акмемодель розвитку рухових якостей студенток ЗВО в умовах професійної підготовки, що включає такі структурні компоненти: 1) *цільовий*, в якому визначається мета та завдання діяльності викладача з фізичного виховання у ЗВО різних профілів;

2) *базовий*, де визначаються шляхи врахування акмезасад розвитку рухових якостей студенток ЗВО різних профілів в умовах професійної підготовки; 3) *методичний*, де визначаються форми, методи та засоби фізичного виховання, що дозволять викладачу розвивати рухові якості студенток ЗВО в умовах професійної підготовки на акмеологічних засадах; 4) *контролюючий,* який відображає методи контролю, а також критерії оцінки ефективності розробленої акмемоделі розвитку рухових якостей студенток ЗВО різних профілів в умовах професійної підготовки.

За І. Самохваловою, концептуальними для програми розвитку рухових якостей студенток в умовах професійної підготовки на акмеологічних засадах визначено принципи фізичного виховання, які є вихідними положеннями для змісту, організації та проведення процесу оздоровлення населення у ситуації невизначеності з використанням засобів фізичної культури, здоров'язбереження, формування здоров'язбережувальної компетентності.

На основі проведеного дослідження авторкою теоретично обґрунтовано структуру та зміст програми розвитку рухових якостей студенток ЗВО в умовах професійної підготовки на акмеологічних засадах, що включає теоретичний та організаційно-практичний блоки; систематизовано форми, засоби та методи фізичного виховання студенток ЗВО в умовах окресленої професійної підготовки (проблемні лекції, лекції-візуалізації, лекції з використанням асоціативних зв'язків, індивідуальна робота з формування акме-якостей (здоров'язбережувальні проєкти, творчі роботи акмеологічної спрямованості), практичні заняття з фізичної культури у ЗВО залежно від медичної групи за станом здоров'я, секційні заняття з настільного тенісу, волейболу чи силового фітнесу залежно від медичної групи за станом здоров'я, засоби неформальної освіти (спортивно-масові заходи, фізкультурно-оздоровчі заходи); розроблено інформаційну систему «Рух – це життя» для розвитку рухових якостей студенток ЗВО в умовах професійної підготовки на акмеологічних засадах [11].

На основі отриманих результатів, І. Самохваловою зроблено висновок про необхідність створення у закладах вищої освіти єдиного здоров'язбежувального простору, що забезпечує розвиток особистості з урахуванням її фізіологічних та інтелектуальних особливостей, задоволення її потреб та можливостей.

Проблема формування здоров'язбережувальної компетентності здобувачів закладів вищої освіти як передумова підвищення якості їх життя, підвищення ефективності професійної діяльності вивчалася на базі ННІ педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка (О. Дубасенюк, Н. Сидорчук, О. Вознюк). Актуальність проблеми підтверджена у ході діагностувального дослідження (анкетування), що

проведено серед учителів початкових класів Житомирської області – слухачів курсів підвищення кваліфікації (29 осіб), майбутніх учителів початкових класів – здобувачів ІІІ курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (57 осіб) та VI курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти (23 особи) у 2024-2025 н.р.

Результати діагностики досліджуваних респондентів, що отримані на основі їх відповідей на питання анкети, засвідчили: вчителі-практики та здобувачі підтверджують актуальність проблеми здоров'язбереження, підкреслюючи її значущість в нових реаліях життя (93% – вчителі; 88% – здобувачі); достатньо чітко та виважено називають основні напрями оздоровчої діяльності (84% – вчителі; 85% – здобувачі); показують знання щодо шляхів формування здоров'язбережувальної компетентності (94% – вчителі; 86% – здобувачі). Тобто, у цілому проявляють готовність реалізації практикоорієнтованих оздоровчих заходів.

Разом з тим, респонденти обох груп здоров'язбереження не пов'язують із своїм особистісним зростанням, досягненням успіху, підвищенням рівня якості життя (67% – вчителі; 76% – здобувачі), самовдосконалення розглядають скоріше у площині професійних потреб (56% – вчителі; 85% – здобувачі), а для частини респондентів самовдосконалення трансформується крізь вимоги адміністрації (49% – вчителі; 64% – здобувачі). А акмеологічний контекст здоров'язбереження для більшості опитаних є проблемою новою (89% – вчителі; 93% – здобувачі).

Висновки щодо якісної оцінки отриманих результатів підтверджувалися у ході додатково проведеної із респондентами бесіди. Здобувачі, наприклад, самовдосконалення, акмезростання, у першу чергу, пов'язували з професійною підготовкою, що отримують у закладі вищої освіти, а проблему здоров'язбереження визначали як не актуальну, покликаючись або на вік, або на відсутність часу приділяти увагу своєму здоров'ю.

Учителі-практики самовдосконалення розглядають крізь призму успіху та наголошують на тому, що професію вчителя до категорії престижних не відносять – саме тому самовдосконалення не є пріоритетом реалізації професійної діяльності. Ненормований робочий день, значний обсяг професійних завдань, на думку вчителів, обмежує можливості приділення уваги власному здоров'ю.

Разом з тим, більшість респондентів (98% – вчителі; 97% – здобувачі) виявило бажання детально розглянути формат інтеграції акмеології та здоров'язбереження, розширити коло умінь (97% – вчителі; 95% – здобувачі) у контексті актуалізованої проблеми, знайти відповіді на запитання щодо підвищення якості власного життя.

На основі окреслених вище теоретичних та експериментальних висновків для здобувачів Житомирського державного університету імені

Івана Франка розроблено та запропоновано до вивчення вибіркову освітню компоненту "Здоров'язбережувальної технології у діяльності викладача", розраховану на 3 кредити ЄКТС (10 год. / 14 год. лекцій для денної та заочної форм навчання; 20 год./6 год. відповідно – семінарських занять; 60 год. /70 год. відповідно – самостійної роботи). До освітньої компоненти включено модуль "Акмеологічні засади формування здоров'язбережувальної компетентності", у якому й враховано напрацьовані теоретичні та практичні положення.

Висновки. Узагальнюючи результати дослідження, варто наголосити, що:

1. В умовах війни, соціальної, політичної, економічної невизначеності пріоритетним напрямом наукових досліджень визначається проблема формування здоров'язбережувальної компетентності молоді – здобувачів закладів вищої освіти;

2. Підґрунтям розв'язання актуалізованої проблеми є використання науково-практичного потенціалу акмеології з урахуванням того, що вона розробляє механізми вдосконалення людської діяльності на базі новітніх моделей;

3. Ефективним механізмом реалізації наукових завдань дослідження є впровадження у навчальний процес закладів вищої освіти акмоделей, авторські варіанти яких проаналізовано у матеріалі статті;

4. Розробка та впровадження у освітній процес закладів вищої освіти вибіркової освітньої компоненти "Здоров'язбережувальної технології у діяльності викладача" із змістовим модулем "Акмеологічні засади формування здоров'язбережувальної компетентності" є підґрунтям формування здоров'язбережувальної компетентності здобувачів закладів вищої освіти.

Подальшими перспективними напрямами дослідження є збагачення акмеологічною складовою практичний занять професійно орієнтованого фізичного виховання здобувачів; створення здоров'язбережуваного середовища у закладах вищої освіти.

Література:

1. Антонов В. М., Кульгінський Є. А., Антонова-Рафі Ю. В. Акмеологія здоров'я в Україні. К.: СТ-Друк. 2018. 388 с.

2. Антонова О.Є., Поліщук Н.М. Здоров'язберігаюча компетентність особистості як наукова проблема (аналіз поняття). *Вища освіта у медсестринстві: проблеми і перспективи:* зб. статей Всеукр. наук.-практ. конф. (Житомир, 10-11 лист. 2011 р.). Житомир: Полісся, 2011. С. 27-31.

3. Баран А. В. Поняття та види акмеології: теоретичний аналіз. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. 2015. № 825, С. 109–115.

4. Бибик С. П., Сюта Г. М. Словник іншомовних слів: тлумачення, словотворення та слововживання / за ред. С. Я. Єрмоленко. Харків: Фоліо, 2006. 623 с.

5. Великий тлумачний словник сучасної української мови. / В .Т. Бусел (уклад. і голов. ред.). К., Ірпінь: ВТФ Перун, 2005. 1728 с.

6. Гребінь-Крушельницька Н. Ю. Акмеологічні технології як засіб формування довершеної особистості курсанта. *Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання.* 2012. № 1. С. 48–54.

7. Данилова Г. С. Акмеологічна школа: нова якість освіти. *Освіта і управління.* 2002, № 2. С. 96–108.

8. Зимівець Н. В. Категорія здоров'я в контексті сприяння покращенню здоров'я. *Освіта Донбасу.* 2010. № 6. С. 143–144.

9. Михайлова А. Г. Акмеологія: нова якість вищої технічної освіти. *Педагогіка та психологія*. 2013. № 44. С. 94–103.

10. Ніколаєску І. О. Акмеологічний словник. Черкаси: ОІПОПП, 2012. 28 с.

11. Самохвалова І. Ю. Акмеологічні засади розвитку рухових якостей студенток закладів вищої освіти в умовах професійної підготовки: дис. …. д-ра філософії з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка за спеціальністю 017 Фізична культура і спорт / СумДПУ ім. А. Макаренка. Суми. 2021. 200 с.

12. Сахненко А. В. Акмеологічні засади організації професійно орієнтованого фізичного виховання студентів аграрних спеціальностей: дис. … д-ра філософії з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка за спеціальністю 017 Фізична культура і спорт / СумДПУ ім. А. Макаренка. Суми. 2020. 201 с.

13. Тесля Ю. М., Лега Ю.Г., Оберемок І. І. Математична модель і алгоритм структуризації інформаційного середовища проектів навчання. *Управління проектами та розвиток виробництва*: зб. наук. пр. К.: Вид-во ВАТ "Поліпринт", 2002. №4. С. 145–149.

14. Томашевський В. М. Моделювання систем. К.: Видавнича група BHV, 2005. 352 с.

15. Фундаментальна акмеологія – наука XXI століття: монографія / за заг. ред. В.М. Гладкової, С.Д. Пожарського. К.: Інтерсервіс, 2019. 206 с.

References:

1. Antonov, V. M., Kulhinskyi, Ye. A., Antonova-Rafi, Yu. V. (2018). *Akmeolohiia zdorov'ia v Ukraini* [Acmeology of health in Ukraine]. K.: ST-Druk [in Ukrainian].

2. Antonova, O.Ye., Polishchuk, N.M. (2011). Zdorov'iazberihaiucha kompetentnist osobystosti yak naukova problema (analiz poniattia) [Health-preserving competence of the individual as a scientific problem (concept analysis)]. *Vyshcha osvita u medsestrynstvi: problemy i perspektyvy: zb. statei vseukr. nauk.-prakt. konf.* (Zhytomyr, 10-11 lyst. 2011 r.). Zhytomyr: Polissia, 27-31 [in Ukrainian].

3. Baran, A. V. (2015). Poniattia ta vydy akmeolohii: teoretychnyi analiz [The concept and types of acmeology: theoretical analysis]. V*isnyk Natsionalnoho universytetu «Lvivska politekhnika», 825,* 109–115 [in Ukrainian].

4. Bybyk, S. P., Siuta, H M. (2006). *Slovnyk inshomovnykh sliv: tlumachennia, slovotvorennia ta slovovzhyvannia / za red. S. Ya. Yermolenko* [Dictionary of foreign words: interpretation, word formation and word usage / edited by S. Ya. Ermolenko]. Kharkiv: Folio [in Ukrainian].

5. *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy* [Large Explanatory Dictionary of the Modern Ukrainian Language]. (2005). V.T. Busel (uklad. i holov. red.). K., Irpin: VTF Perun [in Ukrainian].

6. Hrebin-Krushelnytska, N. Yu. (2012). Akmeolohichni tekhnolohii yak zasib formuvannia dovershenoi osobystosti kursanta [Acmeological technologies as a means of forming a complete personality of a cadet.]. *Mizhnarodni Chelpanivski psykholoho-pedahohichni chytannia, 1,* 48–54 [in Ukrainian].

7. Danylova, H. S. (2002). Akmeolohichna shkola: nova yakist osvity [Acmeological school: a new quality of education]. *Osvita i upravlinnia, 2,* 96–108 [in Ukrainian].

8. Zymivets N. V. (2010) Katehoriia zdorov'ia v konteksti spryiannia pokrashchenniu zdorov'ia [The category of health in the context of promoting health improvement]. *Osvita Donbasu, 6,* 143–144 [in Ukrainian].

9. Mykhailova, A. H. (2013). Akmeolohiia: nova yakist vyshchoi tekhnichnoi osvity [Acmeology: a new quality of higher technical education]. *Pedahohika ta psykholohiia, 44,* 94–103 [in Ukrainian].

10. Nikolaiesku, I. O. (2012). *Akmeolohichnyi slovnyk* [Acmeological dictionary]. Cherkasy: OIPOPP [in Ukrainian].

11. Samokhvalova, I. Yu. (2021). *Akmeolohichni zasady rozvytku rukhovykh yakostei studentok zakladiv vyshchoi osvity v umovakh profesiinoi pidhotovky* [Acmeological principles of development of motor qualities of female students of higher education institutions in conditions of professional training]: dys. …. d-ra filosofii z haluzi znan 01 Osvita/Pedahohika za spetsialnistiu 017 Fizychna kultura i sport / SumDPU im. A. Makarenka. Sumy. 2021 [in Ukrainian].

12. Sakhnenko, A. V. (2020). *Akmeolohichni zasady orhanizatsii profesiino oriientovanoho fizychnoho vykhovannia studentiv ahrarnykh spetsialnostei* [Acmeological principles of organizing professionally oriented physical education of students of agricultural specialties]: dys. … d-ra filosofii z haluzi znan 01 Osvita/Pedahohika za spetsialnistiu 017 Fizychna kultura i sport / SumDPU im. A. Makarenka. Sumy [in Ukrainian].

13. Teslia, Yu. M., Leha, Yu.H., Oberemok, I. I. (2002). *Matematychna model i alhorytm strukturyzatsii informatsiinoho seredovyshcha proektiv navchannia* [Mathematical model and algorithm for structuring the information environment of learning projects]. *Upravlinnia proektamy ta rozvytok vyrobnytstva: zb. nauk. pr. K.: Vyd-vo VAT "Poliprynt", 4,* 145–149 [in Ukrainian].

14. Tomashevskyi, V. M. (2005) *Modeliuvannia system* [Systems modeling]. K.: Vydavnycha hrupa VNV [in Ukrainian].

15. *Fundamentalna akmeolohiia – nauka KhKhI stolittia: monohrafiia* [Fundamental Acmeology – Science of the 21st Century: Monograph]. (2019). K.: Interservis [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) № 4(34)2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 373.2.016:81-028.31-056.264]-043.83(045)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1229-1239

Єфименко Людмила Миколаївна доктор філософії, доцент, старший викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти, Комунальний заклад "Харківська гуманітарно-педагогічна академія" Харківської обласної ради, м. Харків, тел.: (057) 732-46-30, https://orcid.org/ 0000-0002-7041-1505.

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ ДО НАВЧАННЯ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Анотація. У статті розглядається актуальна проблема формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку в контексті реформування сучасної вітчизняної системи освіти та впровадження Нової української школи (НУШ). Підкреслено значущість мовленнєвої готовності як інтегративного компонента загальної готовності дитини до шкільного навчання, що охоплює психологічні, лінгвістичні та комунікативні аспекти її розвитку. Проаналізовано теоретичні засади дослідження готовності до шкільного навчання в науковій літературі, виокремлено педагогічний, психологічний та фізіологічний напрями вивчення даного феномену. Розкрито сутність мовленнєвої готовності з позицій класичного та сучасного наукових підходів, її взаємозв'язок з мисленнєвою діяльністю та значення для успішного опанування навчальної програми початкової школи.

Акцентовано увагу на особливостях мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку з типовим психофізичним розвитком та висвітлено ключові компоненти мовленнєвої готовності, як-от: фонетичний слух, звуковимова, словниковий запас, граматична будова мовлення, зв'язне мовлення та навички комунікації. Проаналізовано погляди провідних науковців (Т. Пантюк, А. Богуш та ін.) на проблему готовності до шкільного навчання та роль мовленнєвого розвитку в цьому процесі. Розглянуто вплив сформованих мовленнєвих функцій на пізнавальну, мотиваційну, особистісну, вольову та емоційну сфери дитини.

Підкреслено важливість своєчасної та комплексної діагностики мовленнєвих порушень для організації ефективної логопедичної допомоги. Розглянуто вплив тяжких мовленнєвих порушень на формування мовленнєво-пізнавальної сфери дитини, зокрема на рівень уваги,

мисленнєвих операцій, вербальної пам'яті, зорового сприйняття, регулювальної та комунікативної функцій мовлення, а також на засвоєння елементів письма та читання.

Обґрунтовано необхідність комплексного корекційно-навчального впливу, спрямованого на формування мовленнєвих компонентів та розвиток пізнавальних процесів у процесі підготовки дітей з мовленнєвими порушеннями до навчання в НУШ.

Ключові слова: мовленнєва готовність, діти старшого дошкільного віку, порушення мовлення, заклад дошкільної освіти, Нова українська школа.

Yefymenko Liudmyla Mykolaivna Doctor of Philosophy, Associate Professor, Senior Lecturer, Department of Theory and Methods of Preschool Education, Municipal Institution "Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy" of the Kharkiv Regional Council, Kharkiv, tel.: (068) 492-73-79, https://orcid.org/0000-0002-7041-1505.

FORMATION OF SPEECH READINESS OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH SPEECH DISORDERS FOR STUDYING IN THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

Abstract. The article considers the current problem of the formation of speech readiness of children of senior preschool age with speech development disorders in the context of reforming the modern domestic education system and implementing the New Ukrainian School (NUS). The importance of speech readiness as an integrative component of a child's general readiness for schooling, which encompasses psychological, linguistic and communicative aspects of its development, is emphasized. The theoretical foundations of the study of school readiness in the scientific literature are analyzed, and the pedagogical, psychological and physiological directions of studying this phenomenon are highlighted. The essence of speech readiness from the standpoint of classical and modern scientific approaches, its relationship with thinking activity and its significance for the successful mastering of the primary school curriculum are revealed. The emphasis is placed on the features of speech development of older preschool children with typical psychophysical development and the key components of speech readiness are highlighted, such as: phonetic hearing, sound pronunciation, vocabulary, grammatical structure of speech, coherent speech and communication skills. The views of leading scientists (T. Pantyuk, A. Bogush, etc.) on the problem of readiness for schooling and the role of speech development in this process are analyzed. The influence of formed speech

functions on the cognitive, motivational, personal, volitional and emotional spheres of the child is considered.

The importance of timely and comprehensive diagnostics of speech disorders for the organization of effective speech therapy is emphasized. The influence of severe speech disorders on the formation of the child's speech-cognitive sphere is considered, in particular on the level of attention, mental operations, verbal memory, visual perception, regulatory and communicative functions of speech, as well as on the assimilation of elements of writing and reading.

The need for a comprehensive corrective and educational impact aimed at the formation of speech components and the development of cognitive processes in the process of preparing children with speech disorders for study at the National School of Education is substantiated.

Keywords: speech readiness, children of senior preschool age, speech disorders, preschool educational institution, New Ukrainian School.

Постановка проблеми. Сучасні реформи в освітній системі України підкреслюють важливість розв'язання складних соціально-педагогічних завдань. Одним із ключових є формування в дитини готовності до навчання у Новій українській школі (НУШ), що є комплексним результатом її соціально-психологічного та фізичного розвитку, а також підсумком виховання і навчання в закладі дошкільної освіти та сімейному колі.

Важливим аспектом загальної готовності дитини до шкільного навчання є мовленнєва готовність. Вона являє собою багатокомпонентне та складно організоване психологолінгвістичне утворення, яке потребує цілеспрямованої підготовки. Виховання усвідомленого ставлення до мови як значущої національно-культурної цінності та обов'язкове засвоєння основ української літературної мови є ключовою передумовою для успішного опанування шкільних знань, умінь і навичок. Це включає навчання дітей чистому й правильному мовленню, збагачення та активізацію їхнього словникового запасу, а також розвиток навичок спілкування, ініціювання розмови та встановлення контактів з оточенням.

Спостереження науковців і практикуючих педагогів за процесом адаптації першокласників до умов Нової української школи виявляють відхилення від вікових норм мовленнєвого розвитку за різними параметрами. Такі діти нерідко демонструють мовчазність, сором'язливість, пасивність та уникають мовленнєвої взаємодії з однолітками й дорослими. У зв'язку з цим, дослідження проблеми формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку до початку навчання в НУШ набуває особливої актуальності.

Підготовка до навчання в школі є значущим і відповідальним етапом у житті дитини, що створює міцний фундамент для її подальшої успішної навчальної діяльності. Готовність до школи розглядається як складне, багатогранне явище, що охоплює фізичний, психологічний та особистісний розвиток дитини, включаючи й мовленнєву сферу.

Мовленнєву підготовку дошкільника до навчання в НУШ ми розуміємо як інтегрований результат загальномовленнєвої та спеціальної мовної підготовки, що здійснюється за двома основними напрямами: мовленнєвим і комунікативним. Мовленнєвий напрям передбачає сформованість навичок усного мовлення з чіткою звуковимовою, граматичною правильністю, достатнім лексичним запасом, а також розвиненим фонематичним сприйняттям і вмінням здійснювати звуко-складовий аналіз слів. Комунікативний напрям включає здатність дитини ефективно використовувати як вербальні, так і невербальні засоби спілкування в процесі взаємодії з іншими людьми.

Сформованість мовленнєвих умінь у кожному з цих напрямів є суттю мовленнєвої та комунікативної компетенцій. Володіння цими компетенціями забезпечить дитині легку адаптацію до навчального середовища НУШ та успішне засвоєння навчальної програми.

Мовленнєва готовність дітей старшого дошкільного віку до навчання в Новій українській школі є своєрідним відповідним до програмних вимог комплексом мовленнєвих знань, умінь і навичок у всіх видах мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, підготовленість до письма та читання). Вона також включає певний рівень сформованості усіх видів мовленнєвих компетенцій, таких як фонетична, лексична, граматична, діамонологічна, мовленнєва та комунікативна. Володіння цими компетенціями сприятиме безперешкодному засвоєнню шкільного навчального матеріалу з різних предметних галузей, зокрема й мовленнєвої.

Аналіз актуальних наукових досліджень і публікацій свідчить, що мовленнєва готовність дітей дошкільного віку розглядається в лінгвістичних працях через призму мовленнєво-мовних компетенцій (Б. Андрієвський, А. Богуш, М. Вашуленко, Л. Єфименко, Л. Калмикова, К. Крутій та ін.). Значна увага науковців приділяється специфіці мовленнєвої готовності до навчання дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями слуху (К. Кульбіда, М. Шеремет, B. Bodner-Johnson, J. Boyd, A. Geers, J. Nicholas та ін.), зору (Ю. Бондаренко, Л. Вавіна, І. Моргуліс, Є. Синьова, Т. Семенишена, С. Федоренко та ін.), затримкою психічного розвитку (Н. Королько, К. Лебединська, І. Омельченко та ін.), інтелектуальними порушеннями (В. Бондар, О. Боряк, О. Гаврилов, С. Конопляста, С. Миронова, Є. Соботович та ін.), мовленнєвими порушеннями (Н. Гаврилова, С. Конопляста,

І. Мартиненко, І. Марченко, Є. Соботович, В. Тарасун, Н. Чередніченко, М. Шеремет, А. Яковенко та ін.). Розв'язуються питання корекційно-реабілітаційної спрямованості освітнього процесу як важливої умови для успішної соціальної інтеграції даної категорії дітей (В. Бондар, І. Дмитрієва, А. Колупаєва, С. Миронова, Л. Руденко, В. Синьов, Д. Супрун, М. Супрун, А. Шевцов, М. Шеремет та ін.). Систематизація теоретико-методологічних наукових досліджень вказує на необхідність глибшого розуміння сучасної інтерпретації змісту мовленнєвої готовності дітей з мовленнєвими порушеннями до навчання в Новій українській школі.

Мета даного дослідження полягає у вивченні педагогічних умов, які сприяють формуванню мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями до успішного навчання в Новій українській школі.

Виклад основного матеріалу. Мовленнєва готовність до шкільного навчання є окремою складовою психологічної підготовки та однією з ключових умов для успішного сприйняття шкільної програми майбутніми учнями. Вона є основним показником загального розвитку дошкільників і залежить від рівня оволодіння ними мовленнєвими засобами комунікації.

Т. Пантюк підкреслює, що на етапі підготовки дитини до школи всі аспекти її розвитку (фізіологічний, фізичний, психічний, соціальний, інтелектуальний) мають однаковий вплив на становлення особистості. Наприклад, дошкільник може демонструвати розвинені математичні здібності та мовленнєве чуття (вміти добре читати й рахувати), але мати проблеми з увагою та запам'ятовуванням нової інформації. Це свідчить про достатній розумовий розвиток за недостатньої сформованості фізіологічних і психічних функцій. На думку дослідниці, гармонійний розвиток забезпечить дитині комфортний перехід до шкільних умов. Соціальні фактори значно впливають на процес підготовки майбутнього першокласника, що вимагає переосмислення як теоретичних засад, так і практичних методів і прийомів [1].

Аналіз наукової літератури виявляє різні підходи до розуміння «готовності до навчання в школі» у дітей старшого дошкільного віку. Розрізняють «загальну» та «спеціальну» готовність до навчання в закладах загальної середньої освіти. Умовно «загальну готовність» розглядають за трьома основними напрямами: педагогічним (Л. Зданевич, Л. Іщенко, К. Крутій, А. Мартін, О. Новак, О. Савченко, Н. Тарапака та ін.), психологічним (С. Гончаренко, Т. Дронь, Л. Малинович, Т. Mareyke та ін.) та фізіологічним (С. Гозак, Н. Денисенко, Л. Ковальчук, О. Кокун, Н. Маковецька, О. Філоненко та ін.).

Із традиційної точки зору, мовленнєва готовність передбачає засвоєння дитиною граматики й лексики, оволодіння різними формами мовлення (зовнішнє – внутрішнє, діалогічне – монологічне) та його функціями (комунікація, планування, узагальнення, оцінювання тощо). Вона тісно пов'язана з розумовою діяльністю дитини, оскільки забезпечує можливість осмислювати навчальну інформацію, правильно узагальнювати, робити висновки та встановлювати зв'язки між предметами й явищами. Мовленнєва готовність дитини до навчання в початкових класах Нової української школи повинна включати сформованість діалогічного (розмова, бесіда), монологічного (переказ творів, казок, оповідань) та зв'язного мовлення, яке за формою має бути естетично правильним і виразним [2].

Наприкінці дошкільного віку дитина з типовим психофізичним розвитком повинна вміти вільно спілкуватися на теми, що стосуються її потреб, відповідно до змісту життя та мови соціального оточення, в якому вона перебуває. У цей період відбувається інтенсивне засвоєння мовлення дорослих: активного (дитина не лише сприймає інформацію на слух, але й самостійно висловлює свої думки, коригуючи вимову та обираючи соціально значущі й емоційно насичені слова) та цілісного (дитина використовує слова та фрази, розрізняє соціально значущі звуки).

Науковиця А. Богуш зазначає, що для успішного навчання в закладах загальної середньої освіти особливого значення набувають такі вміння, як розуміння усного мовлення педагога та здатність чітко, точно й граматично правильно висловлювати свої думки в розгорнутих реченнях і невеликих розповідях [2, с. 26].

Сформовані мовленнєві функції (комунікативна, регулятивна, інформативна, пізнавальна, експресивна, імпресивна, функційна тощо) дають змогу дошкільнику на високому рівні сприймати інформаційну дійсність, усвідомлювати її, аналізувати та виражати у формі власної думки. За допомогою мовлення дитина пізнає навколишній світ (пізнавальні процеси), проявляє інтерес до різних видів діяльності (мотиваційна сфера), аналізує свої можливості (особистісна сфера), здійснює планування, реалізує дії, регулює поведінку (вольові якості) та передає свої внутрішні переживання й почуття (емоційна сфера). Мовлення є невід'ємною частиною життя дитини, і його недостатній розвиток зумовлює стійкі труднощі в засвоєнні навчального матеріалу, а також проблеми з регулювальною та комунікативною функціями мови [3].

А. Богуш розглядає мовленнєве навчання як мовленнєву та художньо-мовленнєву діяльність, що базується на принципах наступності та перспективності. До мовленнєвої підготовки, згідно з її поглядами, належить також формування в старшого дошкільника навичок усного

мовлення та використання ним мовленнєвих одиниць у мисленнєвій діяльності й спілкуванні, а також усвідомлення знакової системи мовлення для опанування письма та читання. Перед вступом до школи дитина повинна мати розвинений комплекс мовленнєвих компонентів: звуковимову, фонематичне сприйняття, словниковий запас, зв'язне мовлення, граматичну будову мовлення та навички читання [4].

Основними складовими мовленнєвої готовності є своєчасний розвиток словника та мовленнєвих здібностей. Діти з недостатнім лексичним запасом відчувають значні труднощі в навчанні, їм складно знаходити потрібні слова для вираження своїх думок. Учні з багатим словниковим запасом краще розв'язують математичні задачі та легше опановують навички читання й граматики.

З’ясовано, що освітні програми, спрямовані на загальний розвиток дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами, до сьогодні не оновлювалися. У більшості програм відсутній окремий розділ, присвячений формуванню мови та мовленнєвої діяльності дітей з різними нозологіями; розвиток мовлення розглядається лише як складова пізнавальних процесів. Під час характеристики лексичного, граматичного та фонетичного рівнів мовлення не враховано структурних компонентів функційної системи мови та мовлення; письмо та читання відокремлено від напряму «мовлення»; відсутній аналіз терміносполуки «мовленнєва готовність», її розглядають лише в загальному контексті мовленнєвого розвитку.

Діти з порушеннями мовлення становлять найчисельнішу категорію дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Організація ефективної логопедичної допомоги неможлива без ретельної та всебічної діагностики, спрямованої на виявлення індивідуальних особливостей дитини та визначення характеру порушення мовленнєвого розвитку, його структури та проявів. Планування занять з дітьми з порушеннями мовлення безпосередньо ґрунтується на показниках розвитку, виявлених під час обстеження.

Варто зауважити, що загальномовленнєва підготовка дитини передбачає як формування первинних вимовних умінь і навичок, так і здатності до адекватного використання мовлення в конкретних соціальних ситуаціях, застосування під час соціальної взаємодії мовних і позамовних засобів для висловлювання власних думок, бажань і прохань. Важливо враховувати, що будь-яке порушення мовленнєвої функції відображається на діяльності та поведінці дитини, ускладнюючи її спілкування з іншими людьми. Також, якщо з різних причин своєчасний і правильний перебіг мовленнєвого процесу порушено, у майбутньому це зумовить можливі труднощі в опануванні дитиною письма та читання. Тому важливо дбати про формування мовлення та своєчасно попереджати й виправляти його порушення [5].

Особливості мовленнєвого розвитку дітей з мовленнєвими порушеннями є предметом наукового дослідження в галузі логопедії, дефектології, спеціальної психології та педагогіки. Аналіз вітчизняних і зарубіжних праць дає змогу уявити специфіку формування мовленнєвої готовності до шкільного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Соціальний розвиток значної частини дітей з мовленнєвими порушеннями є неповним через недостатнє володіння навичками мовленнєвої поведінки та труднощі у виборі ефективних комунікативних стратегій і тактик для розв'язання проблемних ситуацій. Більшість таких дітей потребують своєчасної логопедичної допомоги для успішного завершення навчання, а також часто потребують медичної, психологічної та педагогічної підтримки. Виявленням і корекцією порушень мовленнєвого та комунікативного розвитку дітей займаються логопеди [6].

Наукові дослідження також підтверджують, що серйозні мовленнєві порушення у дітей впливають на цілісне формування їхньої мовленнєво-пізнавальної сфери. Зокрема, спостерігається низький рівень довільної уваги (зосередження на мовленнєвій інформації), труднощі з мисленнєвими операціями (планування дій, контроль мовленнєвої діяльності, формування аналізу, синтезу, узагальнення, абстрагування), зниження вербальної пам'яті (запам'ятовування та відтворення словесних конструкцій), порушення зорового сприйняття (цілісного образу, простору, геометричних фігур, розпізнавання літер), а також проблеми з регулювальною та комунікативною функціями мовлення і засвоєнням елементів письма та читання.

Відтак підготовка до навчання в Новій українській школі повинна включати комплексний корекційно-навчальний вплив, спрямований на формування мовленнєвих компонентів (словника, лексики, граматики, звуковимови, фонематичного сприйняття) та розвиток пізнавальних процесів.

Згідно з концептуальним стандартом спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку, Є. Соботович наголошує, що важливим завданням мовленнєвої готовності є саме корекція основних порушень, формування повноцінного мовлення та підготовка старших дошкільників до успішного засвоєння навчальної програми в НУШ [7].

Значну увагу мовленнєвій готовності дошкільників з мовленнєвими порушеннями приділяє А. Яковенко, яка досліджує сформованість базового інтелектуального, семіотичного та регулятивного компонентів мовленнєвої готовності у дітей з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення та загальним недорозвитком мовлення первинного генезу III рівня. Нею розроблено програмно-методичний комплекс корекційно-розвивальної

логопедичної роботи з формування мовленнєвої готовності до школи старших дошкільників з мовленнєвими порушеннями [8].

Мовленнєва готовність до навчання в НУШ кожної категорії дітей залежить від спеціально розроблених навчально-корекційних програм. Основою мовленнєвої готовності вважається сформованість у дітей усіх компонентів мовлення: фонематичного (сприймання звуків мови), фонетичного (правильна вимова звуків), лексичного (розуміння значення слів, збагачений словниковий запас), граматичного (морфологічно-синтаксична правильність мовлення), дискурсивного (вміння розповідати, переказувати, вести діалог тощо), соціокультурного (використання мовлення в соціальних ситуаціях) та етнокультурного (повага до культурних мовленнєвих цінностей різних народів).

Аналіз та узагальнення результатів наукових досліджень виявляє проблемні аспекти формування мовленнєвої готовності в освітньому просторі як світової, так і вітчизняної практики. Відповідно до основних принципів формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання в Новій українській школі передбачається: соціальна та побутова адаптація; забезпечення рівного доступу до освіти; врахування ціннісних орієнтацій, потреб, індивідуальних, психофізіологіч-них та інтелектуальних можливостей; формування пізнавальної активності щодо навчальної діяльності; створення умов для набуття досвіду соціальної взаємодії в оточенні однолітків з типовим психофізичним розвитком. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання в НУШ має перспективні механізми для вдосконалення системи навчання та виховання дітей з мовленнєвими порушеннями, які можуть доповнювати технології інклюзивної освіти.

Висновки. Отже, задля формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями до навчання в Новій українській школі особливу увагу слід звертати на створення належних умов їх навчання, виховання та розвитку, своєчасно діагностувати будь-які види мовленнєвих порушень та надавати дієву корекційно-розвивальну допомогу з боку батьків, педагогів, медичних працівників та інших фахівців у даній галузі.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на вивчення ефективності комплексного підходу до формування мовленнєвої готовності дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку, що здійснюється у співпраці ключових фахівців закладу дошкільної освіти та їхніх батьків.

Література:

1. Пантюк Т. Розвиток як важливий компонент підготовки дитини до школи. *Гірська школа українських Карпат*. 2016. №14. С.105−108.

2. Богуш А. М., Шиліна Н. Є. Мовленнєва готовність старших дошкільників до навчання у школі. Одеса : ПНЦ АПН України, 2003. 355 с.

3. Бєлова О. Аналіз ефективності корекційно-навчально-розвивальної системи формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями до умов інтегрованого навчання. Удосконалення напрямів розвитку України в умовах сучасної світової кон'юнктури: кол. моногр. Харків : СГ НТМ «Новий курс», 2023. С. 5–12.

4. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови. Київ : Видавничий дім «Слово», 2007. 542 с.

5. Бєлова О. Корекційно-навчально-розвивальний вплив на формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями до умов інтегрованого навчання. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2023. Вип. 4. С.89−94.

6. Линдіна Є. Ю. Від історичних передумов до сучасних практик: інтеграція дітей з порушеннями мовлення у загальноосвітнє середовище. *Inclusion and Diversity,* 2024. №3. С. 49−54.

7. Соботович Є. Ф. Вибрані праці з логопедії. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2015. 308 с.

8. Яковенко А. О. Формування мовленнєвої готовності старших дошкільників з мовленнєвими порушеннями до інтегрованого навчання : дис. …канд. пед. наук. Київ, 2018. 330 с.

References:

1. Pantiuk T. (2016) Rozvytok yak vazhlyvyi komponent pidhotovky dytyny do shkoly [Development as an important component of preparing a child for school]. *Hirska shkola ukrainskykh Karpat – Mountain school of the Ukrainian Carpathians,* 14,105-108 [in Ukrainian].

2. Bohush A. M. & Shylina N. Ye. (2003) *Movlennieva hotovnist starshykh doshkilnykiv do navchannia u shkoli [Speech readiness of senior preschoolers for schooling]*. Odesa: PNTs APN Ukrainy [in Ukrainian].

3. Bielova O. (2023) *Analiz efektyvnosti korektsiino-navchalno-rozvyvalnoi systemy formuvannia movlennievoi hotovnosti ditei starshoho doshkilnoho viku z movlennievymy porushenniamy do umov intehrovanoho navchannia. Udoskonalennia napriamiv rozvytku Ukrainy v umovakh suchasnoi svitovoi koniunktury [Analysis of the effectiveness of the correctional and educational and developmental system of forming the speech readiness of senior preschool children with speech disorders for integrated learning. Improving the directions of Ukraine's development in the current world situation]*. Kharkiv: SH NTM «Novyi kurs» [in Ukrainian].

4. Bohush A. M. & Havrysh N. V. (2007) *Doshkilna linhvodydaktyka: Teoriia i metodyka navchannia ditei ridnoi movy [Preschool linguodidactics: Theory and methods of teaching children their native language]*. Kyiv: Vydavnychyi dim «Slovo» [in Ukrainian].

5. Bielova O. (2023) Korektsiino-navchalno-rozvyvalnyi vplyv na formuvannia movlennievoi hotovnosti ditei starshoho doshkilnoho viku z movlennievymy porushenniamy do umov intehrovanoho navchannia [Correctional and Educational and Developmental Influence on the Formation of Speech Readiness of Senior Preschool Children with Speech Disorders for Integrated Learning]. *Acta Paedagogica Volynienses,* 4, 89-94 [in Ukrainian].

6. Lyndina Ye. Yu. (2024) Vid istorychnykh peredumov do suchasnykh praktyk: intehratsiia ditei z porushenniamy movlennia u zahalnoosvitnie seredovyshche [From historical background to modern practices: integration of children with speech disorders into the general education environment]. *Inclusion and Diversity*, 3 [in Ukrainian].

7. Sobotovych Ye. F. (2015) *Vybrani pratsi z lohopedii [Selected works on speech therapy]*. Kyiv: Vydavnychyi dim Dmytra Buraho [in Ukrainian].

8. Iakovenko A. O. (2018) Formuvannia movlennievoi hotovnosti starshykh doshkilnykiv z movlennievymy porushenniamy do intehrovanoho navchannia [Formation of speech readiness of senior preschoolers with speech disorders for integrated learning]. *Candidate's thesis.* Kyiv [in Ukrainian].

УДК 364-781.14:364-787.226:379.83-053.5

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1240-1251

Залібовська-Ільніцька Зоя Володимирівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальних технологій, Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир, тел.: (041) 243-14-17, https://orcid.org/0000-0002-9125-238X

СОЦІАЛЬНІ АСПЕКТИ СУПРОВОДЖЕННЯ УКРАЇНСЬКИХ ДІТЕЙ НА ВІДПОЧИНОК ТА ОЗДОРОВЛЕННЯ ЗА КОРДОН В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Анотація. У статті охарактеризовано процес супроводження українських дітей на відпочинок та оздоровлення в умовах воєнного стану з погляду супроводжуючої особи.

Описано нормативно-правову основу зазначеного процесу, зокрема: Постанову Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації виїзду дітей за кордон на оздоровлення та відпочинок» від 05 квітня 2017 № 268: станом на 09 серпня 2024 року; Закон України «Про оздоровлення та відпочинок дітей» від 04.09. 2008 року № 375-VI: станом на 10 жовтня 2024 року та ін.

Проаналізовано результати опитування супроводжуючих (супровідників, супровідниць; керівників, керівниць) груп дітей, які виїжджали за кордон на оздоровлення та відпочинок (чи у туристичну подорож). Виявлено, що респонденти першочергово до обов'язки супроводжуючих групи дітей відносять: «відповідальність за правильне оформлення документів дітей, які необхідні для перетинання ними державного кордону України», «проведення з батьками зустрічей», «організація харчування дітей», «знання законодавчих актів», «сприяння здійсненню прикордонного контролю з пред'явленням відповідних документів», «володіння іноземною мовою»

Представлено досвід супроводження українських дітей на відпочинок до Федерального молодіжного табору OFFI Ольденбург, Німеччина (2024р) (Bundesjugendlager OFFI Oldenburg).

Розглянуто соціальний аспект супроводження українських дітей на відпочинок та оздоровлення в умовах воєнного стану як процес спільної комунікативної діяльності (через комунікативну поведінку, уміння долати комунікативні бар'єри і ускладнення).

Важливим залишається питання визначення особливостей діяльності супроводжуючих, що сприятиме подальшим науковим пошукам у сфері соціальної роботи.

Ключові слова: супроводження українських дітей на відпочинок та оздоровлення, воєнний стан, соціальна аспекти, Федерального молодіжного табору OFFI Ольденбург

Zalibovska-Ilnitska Zoia Volodymyrivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Social Technologies of Ivan Franko Zhytomyr State University, Zhytomyr, tel. (041) 243-14-17, https://orcid.org/0000-0002-9125-238X

SOCIAL ASPECTS OF ACCOMPANYING UKRAINIAN CHILDREN TO REST AND RECUPERATION ABROAD UNDER MARTIAL LAW

Abstract. The article delves into the process of accompanying Ukrainian children to rest and recuperation in the conditions of martial law, as perceived through the perspective of the accompanying individual.

The regulatory and legal framework governing this process is elucidated, particularly through the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine titled “On Approval of the Procedure for Organizing the Departure of Children Abroad for Health and Recreation,” dated April 5, 2017, No. 268, as of August 09, 2024; Law of Ukraine “On Health and Recreation of Children” dated 04.09.2008 No. 375-VI, as of October 10, 2024, etc.

The results of the survey of the accompanying individuals (attendants and group leaders) in charge of the groups of children who traveled abroad for health and recreational purposes (or on a tourist trip) were examined. It was found that the respondents primarily attribute to the duties of accompanying groups of children as follows: “responsibility for the correct execution of relevant documents of children who have to cross the state border of Ukraine”, “timely meetings with parents”, “organization of nutrition for children”, “knowledge of legislative acts”, “facilitation of border control by submitting relevant documents”, “foreign language fluency”, etc.

The experience of accompanying Ukrainian children to the place of rest and recuperation in the Federal Youth Camp OFFI Oldenburg, Germany (2024) (Bundesjugendlager OFFI Oldenburg) is presented.

The societal dimension of accompanying Ukrainian children to rest and recuperation in the conditions of martial law is considered as a process of collaborative communicative engagement between children and adults (through communicative behavior, ability to overcome barriers and complexities in interaction).

Conclusions were drawn regarding the distinctive characteristics of the activities undertaken by groups accompanying children who traveled abroad for health and recreational purposes (or on a tourist trip).

Keywords: accompanying Ukrainian children to rest and recuperation, martial law, social aspects, Federal Youth Camp OFFI Oldenburg

Постановка проблеми. З початком воєнних дій на території України значно зменшилося можливостей для безпечного оздоровлення та відпочинку дітей в нашій країні. Щоденні сигнали «Тривога», наслідки воєнних дій агресора мають негативний вплив на розвиток і здоров'я дітей. На основі результатів дослідження «Індекс майбутнього» визначено, що 44% дітей в Україні мають ознаки потенційного посттравматичного стресового розладу (ПТСР). Діти старшого віку мають трохи вищий показник, ніж молодші (47% проти 41% відповідно) [6].

Довготривалий стрес впливає на емоційний стан дитини, спричиняє гормональні дисбаланси в дитячому організмі, послаблює імунну систему, робить дитячий організм більш вразливим до інфекційних захворювань. Травматичні і стресові чинники порушують нормальні процеси формування дитячої особистості, змінюють її когнітивні процеси, особливості поведінки, міжособистісні відносини, самооцінку, світогляд [1].

На часі питання відпочинку і оздоровлення дітей (зокрема за кордоном), яке проходить у вигляді комплексу спеціалізованих заходів соціального, виховного, медичного, гігієнічного, спортивного характеру, спрямованих на зміцнення фізичного і психічного стану здоров'я дітей.

У Законі України «Про оздоровлення та відпочинок дітей» (станом на 10.10.2024) визначено основні засади державної політики у сфері оздоровлення та відпочинку дітей, повноваження органів виконавчої влади і органів місцевого самоврядування, описано права, обов'язки та відповідальність всіх учасників процесу [7].

Варто наголосити, що урядом України відповідно до Закону України « Про порядок виїзду з України і в'їзду в Україну громадян (стаття 2) спрощено організацію виїзду дітей за кордон для відновлення ресурсів. Надано можливість супроводжуючим особам вивозити дітей за спрощеною процедурою. Проте особи, які супроводжують дітей під час їхнього перевезення до або з місця оздоровлення несуть персональну відповідальність за життя та здоров'я дітей до передачі їх працівникам відповідного закладу оздоровлення та відпочинку чи батькам або іншим законним представникам.

Досвід супроводження українських дітей на відпочинок та оздоровлення за кордон в умовах воєнного стану залишається актуальним [4; 5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання оздоровлення та відпочинку дітей розглянуто науковцям та практиками. У своїх наукових розвідках Світлана Білошкурська, Оксана Кравченко, Ірина Резніченко,

Галини Кучер аналізують основні законодавчі та нормативно-правові документи щодо оздоровлення та відпочинку дітей та молоді. Тетяна Куцевич, Галина Безверхня описують у своїх напрацюваннях рекреацію у фізичній культурі різних груп населення. Наталія Оніщенко визначає механізми психологічного захисту в умовах загрози та ін.

Мета статті – охарактеризувати соціальні аспекти супроводження українських дітей на відпочинок та оздоровлення за кордон в умовах воєнного стану; описати досвід супроводження українських дітей до Федерального молодіжного табору OFFI в Німеччині (Ольденбург).

Виклад основного матеріалу.

Супроводження українських дітей на відпочинок та оздоровлення за кордон в умовах воєнного стану розглядається як систематизований регламентований процес, спільна комунікативна діяльності (через комунікативну поведінку, уміння долати комунікативні бар'єри і ускладнення), які підкріплені відповідними законодавчими актами.

Порядок виїзду дітей за межі України регулює Закон України «Про порядок виїзду з України та в'їзду в Україну громадян України» (із змінами внесеними від 10.10.2024). З 2025 року оновлено правила виїзду за кордон. До 16 років діти можуть виїжджати за кордон тільки в супроводі дорослих, а після 16 років дитина може самостійно виїздити без будь-яких супровідних документів, окрім закордонного паспорта. Коли ж виїзд за кордон дитини пов'язаний з постійним проживання, потрібно надати нотаріально завірену згоду обох батьків [4; 5; 8].

У Постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження порядку виїзду дітей за кордон на оздоровлення та відпочинок» (із змінами внесеними від 09.08.2024) зазначено, що оформлення виїзду групи дітей проводиться за наявності у кожної дитини паспорта громадянина України для виїзду за кордон.

Згода на виїзд групи дітей за кордон надається структурними підрозділами з питань соціального захисту населення за місцем проживання дітей [5].

Зазначимо, що для супроводження групи дітей за кордон призначається керівник групи дітей, якому виповнилось вже 25 років і, який має педагогічний стаж роботи з дітьми чи досвід супроводження дітей за кордон. Кількість осіб, які супроводжують групу дітей визначається з розрахунку одна супроводжуюча особа на 15 дітей [6].

Звернемо увагу, що поняття «супроводження » науковцями розуміється як «дія за значенням супроводити; заходи для збереження, захисту» [2; 6].

Під час виїзду групи дітей за кордон здійснюється прикордонний контроль з пред'явленням таких документів: 1) згоди структурного підроз-

ділу з питань соціального захисту населення або Державно служби у справах дітей на виїзд групи дітей; список дітей та осіб, які їх супроводжують; паспортів громадянина; 2)список групи дітей та осіб, які їх супроводжують; 3)паспорти громадян України для виїзду за кордон; 4)згода обох батьків дитини (опікунів, піклувальників, прийомних батьків, батьків-вихователів) на її виїзд за кордон або згода одного з батьків, справжність підписів на яких засвідчено нотаріально [6].

Варто наголосити, що під час перебування дітей за кордоном паспорти дітей зберігаються у керівника групи дітей або особи, яка супроводжує групу дітей.

Нами проведене опитування (онлайн) осіб, які супроводжували групи дітей за кордон на оздоровлення та відпочинок (чи у туристичну подорож). Кількість опитаних – 46 особи. Респондентами були особи, які мали досвід роботи з дітьми не менше ніж три роки; стать респондентів – жіноча. Опитувані – фахівці зі спеціальністю «педагог», а також фахівці з таких галузей знань (за оновленим переліком галузей знань), як: А Освіта (спеціальності: А4 Середня освіта; А5 Професійна освіта), І Охорона здоров'я та соціальне забезпечення (спеціальності: Соціальна робота та консультування).

Результати опитування, спрямованого на виявлення загальних тенденцій у діяльності осіб, які супроводжують дітей за кордон на відпочинок та оздоровлення (чи у туристичну подорож), щодо запитання «Яких принципів дотримуєтесь у своїй діяльності як супроводжуюча особа?» такі: 18% респондентів вибрали принцип «підтримка і спрямованість потреби дитини в активності», 22% – «підтримка дитини, вияв любові до неї », 24% – «повага до дитини, збереження її прав», 6% – «створення ситуації успіху», 30% – всі принципи («повага до честі і гідності », «толерантності», «неупередженості та безпечності», «законності», «соціальної відповідальності»).

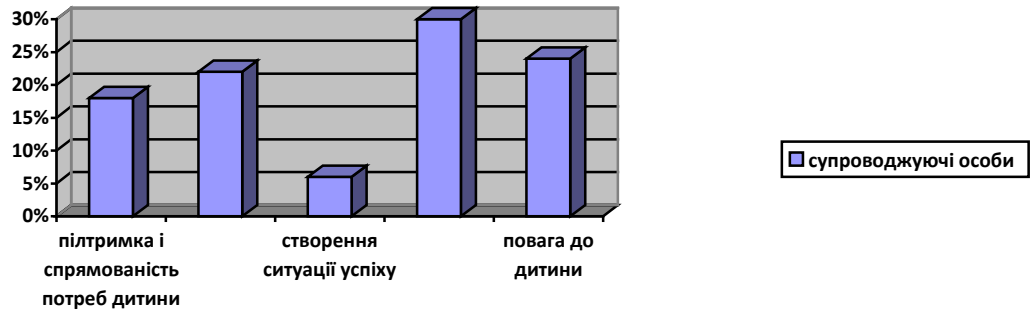


Рис.1.1 Відповіді респондентів на запитання «Яких принципів дотримуєтесь у своїй діяльності як супроводжуюча особа?»

Виходячи з відповідей, можна зробити припущення, що особи, які супроводжують дітей за кордон на відпочинок та оздоровлення обізнані з соціальними принципами і використовують їх у своїй діяльності.

Запитання «З якими законодавчими актами варто ознайомитися особі, яка вперше буде супроводжувати групу дітей за кордон на відпочинок та оздоровлення (чи у туристичну подорож)?» спонукало респондентів рекомендувати такі документи: 48% респондентів вибрали – «Закон України «Про оздоровлення та відпочинок дітей», 37% – «Постанову Кабінету Міністрів України «Про затвердження порядку виїзду дітей за кордон на оздоровлення та відпочинок», 15% – «Законодавчі акти, які стосуються відпочинку та оздоровлення дітей за кордоном.

Аналіз вказує на те, що основними орієнтира в діяльності супроводжуючої особи є законодавчі акти.

На запитання «Що входить до обов'язків супроводжуючого (супроводжуючої) групи дітей, які виїжджають за кордон на відпочинок та оздоровлення (туристичну подорож) ?» опитувані зазначили: 43% – «відповідальність за правильне оформлення документів дітей, які необхідні для перетинання ними державного кордону України», 21% – «проведення з батьками зустрічі», 13% – «знання законодавчих актів, що стосуються перетину кордону», 23% – «сприяння здійсненню прикордонного контролю з пред'явленням відповідних документів».

Слід наголосити, що переважна більшість супроводжуючих чітко розуміє необхідність у правильності оформленні документації. Зазначене сприятиме швидкому перетин кордону та вдалому початку відпочинку дітей за кордоном. Проте не вказано у відповідях «відповідальність за життя і здоров'я дітей», що є першочерговим.

Згідно законодавчих документів оздоровленню підлягають такі категорії осіб: «діти, які потребують особливої соціальної уваги» , «діти-сироти», «діти, позбавлення батьківського піклування», «діти, осіб, визнаних учасниками бойових дій діти, один із батьків яких загинув під час масових акцій громадянського протесту або помер внаслідок поранення, контузії чи каліцтва, одержаних під час масових акцій громадянського протесту»; «діти, зареєстровані як внутрішньо переміщені особи; діти, які проживають у населених пунктах, розташованих на лінії зіткнення; рідні діти батьків-вихователів або прийомних батьків, які проживають в одному дитячому будинку сімейного типу або в одній прийомній сім'ї; діти, взяті на облік службами у справах дітей як такі, що перебувають у складних життєвих обставинах; діти з інвалідністю»; «діти з багатодітних сімей; діти з малозабезпечених сімей»; «діти, батьки яких загинули від нещасного випадку на виробництві або під час виконання службових обов'язків, у

тому числі діти журналістів, які загинули під час виконання службових обов'язків»; «діти, одному з батьків яких встановлено інвалідність I або II групи»; «діти, які перебувають на диспансерному обліку»; «талановиті та обдаровані діти - переможці міжнародних, всеукраїнських, обласних, міських, районних олімпіад, конкурсів, фестивалів, змагань, відмінники навчання, лідери дитячих громадських організацій»; «діти – учасники дитячих творчих колективів та спортивних команд»; «діти працівників агропромислового комплексу та соціальної сфери» [4].

До соціальних аспектів (елементів) супроводження українських дітей на відпочинок та оздоровлення за кордон відносимо комунікативну поведінку учасників процесу, яка сприяє створенню емоційно-психологічної атмосфери спілкування, опанування стресу, визначає характер взаємин між супроводжуючою особою і батьками, між супроводжуючою особою і дітьми, між супроводжуючою особою і іноземними колегами; між українськими дітьми і дітьми з іноземної країни та ін.

Нам імпонує також напрацювання Н. Оніщенко, яка виділяє «поведінку подолання», «копінг-поведінку» і розуміє ці поняття як взаємовплив особистісних і соціальних ресурсів суб'єкта з його індивідуальними стратегіями опанування стресу, як реакцію на складні життєві ситуації. Особистість потрапляючи в нові обставини активізує когнітивні, емоційні і поведінкові зусилля. Когнітивні напруження людини скеровані на аналіз проблеми, складання плану дій, пошук альтернативних варіантів виходу з ситуації; за допомогою емоційних силкувань – контролює свої переживання, шукає емоційну підтримку в оточення; поведінкові зусилля дають змогу особі досягти бажаного результату[2; 3].

Комунікативна поведінка передбачає реальні комунікативні дії, реальні комунікативні факти. Наведено декілька реальних комунікативних дій, зокрема інформування

Робота з батьками

Для зручної комунікації з батьками створюється група в месенджері Viber. Обов'язково призначається очна зустріч з батьками для ознайомлення з програмою роботи та рекомендаціями щодо підготовки дітей до виїзду за кордон.

Під час першої зустрічі зі батьками проводиться коротка презентація фахівців, які будуть супроводжувати групу дітей за кордон. Рекомендується батькам провести з дитиною превентивну роботу щодо запобігання шкідливим звичкам, забезпечити проходження нею медичного догляду, нагадати про правила поводження дітей біля моря (будь-який контакт дитини з водою має бути погоджений з дорослим; не можна купатися без

нагляду, якщо навіть дитина вміє плавати; категорично забороняється дітям стрибати в воду у незнайомих місцях та ін.)

Особливу увагу звертаємо на запитання батьків, які пов'язані з місцем перебування дітей у Німеччині. Деталізуємо фрагмент інформування батьків в минулому часі: «Федеральний молодіжний табір у 2024 році знаходився в Хуксіль, на березі Північного моря. Перебували, ночували вихованці в наметах, які були встановлені на пляжі. У період відпочинку діти змогли спостерігати регулярні коливання рівня моря (приливи та відливи). Прилив – це час прийому води між відливом NW і приливом HW (Див. Табл.1). Під час відливу вода стікала в море. Явище неймовірне, особливо, коли спостерігали віч-на-віч. Це процес відбувався щодня у різні години. Через ризики та небезпеки, пов'язані з приливами та відливами, не можна було заходити на мулисті плавні без супроводу керівника (супроводжуючого дітей). Кожен з дітей мав путівника, де записано час приливів і відливів Північного моря».

Таблиця 1

Час приливів та відливів Північного моря

Дата	Час	Прилив	Дата	Час	Прилив
27.07.2024	05:42 11:46 17:57	HW NW HW	31.07.2024	03:07 09:17 15:38 22:02	NW HW NW HW
28.07.2024	00:25 06:26 12:31 18:44	NW HW NW HW	01.08.2024	04:23 10:35 17:02 23:20	NW HW NW HW
29.07.2024	01:09 07:11 13:19 19:37	NW HW NW HW	02.08.2024	05:39 11:47 18:17	NW HW NW
30.07.2024	01:59 08:06 14:20 20:43	NW HW NW HW	03.08.2024	00:27 06:42 12:47 19:17	HW NW HW NW

Зважаючи на те, що особи, які супроводжують дітей за кордон, у межах покладених на них обов'язків несуть персональну відповідальність відповідно до законодавства за безпеку життя і здоров'я дітей, які відпочивають та оздоровлюються, то варто батькам наголосити і про випадки травматизму.

Таблиця 2

Зміст діяльності особи, яка супроводжує дітей на відпочинок чи оздоровлення за кордон

Дата року	Час	Зміст діяльності особи, яка супроводжує дітей на відпочинок чи оздоровлення за кордон
26.07.2024	Дорога в Німеччину	Дотримання правил безпеки у транспорті, під час виходу з транспорту на санітарних зупинках на автозаправних станціях, під час харчування.
27.07.2024	18.00 Вечеря 19.00 Зустріч з керівниками 20:30 Вечеря. Відкриття	Знайомство. Налагодження співпраці з керівниками групи з Німеччини. Сприяння адаптації дітей до нових умов (вибір намету, сну в наметах, харчування).
28.07.2024 29.07.2024 30.07.2024 31.07.2024 01.08.2024 02.08.2024	8:00 Сніданок 09:30Ранкове коло 10:30 Служба відкриття 12.30 Обід 14:00 спортивна олімпіада 16.30 Чаювання 18:00 Вечеря 19:00-19:30 Зустріч з керівниками	Супроводження групи дітей відповідно режиму дня.
03 .08. 2024	8:00 Сніданок 10.00 Завершальне коло	Супроводження групи дітей відповідно режиму дня. Підготовка до від’їзду. Допомога у демонтажу наметів.
04 .08. 2024	Дорога в Україну	Дотримуватись правил безпеки.

Як показує практика, не всі діти мають досвід ходити по нерівній поверхні босоніж. У дітей може трапитись розтягнення зв'язок. Це одна з найбільш частих травм, яка виникає через рух у невластивому для суглоба напрямку, що перевищує його фізіологічний об’єм.

Медичний фахівець і супроводжуюча особа у випадках травмування звертається до лікаря табору. Доступність до кабінету лікаря (для прикладу, у Федеральному молодіжному таборі) була можлива поза робочими годинами у разі гострої травми або хвороби.

Варто супроводжуючій особі розуміти основні дії для отримання компенсації за дитячим страховим полісом. Слід завчасно доводити до

відома страхового агента про ситуацію з дитиною, щоб батьки в подальшому змогли отримати виплати.

Інформування батьків щодо харчування групи дітей, які виїжджають за кордон. У першу чергу варто наголосити на дорожній раціон: кілька пляшок мінеральної води без газу; бутерброди та сандвічі; міні йогурти; фрукти та овочі. Не рекомендується чіпси, молочні продукти, риба.

Робота з дітьми

Особи, які супроводжують дітей під час їх перевезення до або з місця оздоровлення та відпочинок, вперше зустрічаються з дітьми біля автобуса. Перевірка групи дітей проводиться викликом за прізвищем і ім'ям. У автобусі проводиться короткий інструктаж з дітьми щодо безпеки під час руху. Наголошується, коли буде перша санітарна зупинка.

Санітарні зупинки на автозаправках тривають недовго. Завчасно дітей повідомляємо про час зупинки. Рекомендуємо взяти все необхідне. Винести сміття у відповідні контейнери.

Рекомендуємо декілька ігор, які зможуть відволікати дітей від телефонів під час руху. Для знайомства гра «Хто є хто» (Кожен учасник отримує аркуш паперу й олівець. За 5 хвилин після сигналу ведучого гравці повинні познайомитися один з одним, дізнатися імена, хто ким хоче бути. Ці відомості записуються на папері. Виграє той, хто встигне більше дізнатися і записати); «Відкриємо серце один для одного» (Кожен гравець отримує аркуш у вигляді серця, пише на ньому своє ім'я. Ведучий іде з капелюхом, збирає серця. Потім другий раз проходить, і пропонує дістати з капелюха одне серце, прочитати вголос ім'я, згадати, кому воно належить) та ін.

Зазначимо, що особи, які супроводжують дітей на відпочинок та оздоровлення за кордон – це фахівців, які здатні приймати правильні рішення у нестандартних ситуаціях, уміють взаємодіяти зі соціумом в межах України та за кордоном.

Висновки

Розглянувши наведений матеріал можна зробити висновки, що Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації виїзду дітей за кордон на оздоровлення та відпочинок» від 05 квітня 2017 № 268: станом на 09 серпня 2024 року; Закон України «Про оздоровлення та відпочинок дітей» від 04.09. 2008 року № 375-VI: станом на 10 жовтня 2024 року та ін. регламентують виїзд організованої групи дітей за кордон на відпочинок та оздоровлення. Особи, які супроводжують дітей за кордон, несуть персональну відповідальність відповідно до законодавства за безпеку життя і здоров'я дітей, які відпочивають та оздоровлюються.

Ефективність супроводження українських дітей на відпочинок та оздоровлення за кордон залежить від комунікативної поведінки учасників процесу, від стратегії і тактики реального спілкування.

Подальшою перспективою дослідження є, на наш погляд, аналіз особливостей діяльності осіб, які супроводжують дітей на відпочинок та оздоровлення за кордон, що прийнятним є у сфері соціальної роботи.

Література:

1. Вплив війни на психічне здоров'я дітей URL: https://warchildhood.org/ua/impact-of-war-on-childrens-mental-health/ (дата звернення: 25.02.2025).

2. Оніщенко Н.В. Психологічний феномен надзвичайної ситуації.URL: http://journals.lvduvs.lviv.ua/index.php/psychology/article/view/222/218 (дата звернення: 20.02.2025).

3. Оніщенко Н.В., Тімченко О. В. Особливості використання психологічних захисних механізмів та допінг-стратегій цивільним населенням, постраждалим від надзвичайної ситуації воєнного характеру. Психологічний журнал. Умань. ВПЦ «Візаві», 2022. Вип.8.С.81-92.

4. Про затвердження Порядку надання статусу дитини, яка постраждала внаслідок воєнних дій та збройних конфліктів: Постанова Кабінету Міністрів України від 05 квітня 2017 № 268: станом на 09 серпня 2024 року URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/268-2017-%D0% (дата звернення: 15.02.2025).

5. Про затвердження Порядку організації виїзду дітей за кордон на оздоровлення та відпочинок: Постанова Кабінету Міністрів України від 10 листопада 2021 р. № 1167: станом на 09.08.2024 URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1167-2021-%D0%BF#n129 (дата звернення: 15.02.2024)

6. Про методичні рекомендації щодо організації оздоровлення та проведення виховної роботи у дитячих закладах оздоровлення і відпочинку: Лист МОН № 1/9-384 від 01.06.10 року. URL: https://osvita.ua/legislation/pozashk_osv/7824/ (дата звернення: 18.02.2025).

7. Про оздоровлення та відпочинок дітей: Закон України від 04.09. 2008 року № 375-VI: станом на 10 жовтня 2024 року URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/375-17 (дата звернення: 13.02.2025).

8. Уряд спростив організацію відпочинку та оздоровлення дітей за кордоном: Урядовий портал: станом на 11.червня 2022 року. URL: https://www.kmu.gov.ua/news/uryad-sprostiv-organizaciyu-vidpochinku-ta-ozdorovlennya-ditej-za-kordonom (дата звернення: 10.02.2025).

References:

1. Vplyv viiny na psykhichne zdorovia ditei [Impact of War on Children's Mental Health]. Retrieved from: https://warchildhood.org/ua/impact-of-war-on-childrens-mental-health [in Ukrainian]

2. Onishchenko N.V. (2013). Psykholohichnyi fenomen nadzvychainoii sytuatsii [Psychological phenomenon of emergency]. Retrieved from: http://journals.lvduvs.lviv.ua/index.php/psychology/article/view/222/218 [in Ukrainian].

3. Onishchenko N.V., Timchenko O. V. (2022). Osoblyvosti vykorystannia psykholohichnykh zakhysnykh mekhanizmiv ta dopinh-stratehii tsyvilnoho naselennia, postrazhdalym vid nadzvychaynoii sytuatsii viiskovoho kharakteru [Features of the use of psychological defense mechanisms and doping strategies by civilians affected by a military emergency]. *Psykholohichnyi zhurnal – Psychological Journal, 22, 81-92.* Uman. VHDL "Visavi", [in Ukrainian].

4. Pro zatverdzhennia Poriadku nadannia statusu dytyny, iaka postrazhdala vnaslidok voiennykh dii ta zbroynykh konfliktiv: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 05 kvitnia 2017 roku № 268: stanom na 09 serpnia 2024 roku [On the approval of the Procedure for granting the status of a child who has suffered as a result of hostilities and armed conflicts: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated April 05, 2017 No. 268: as of August 09, 2024]. (n/d). *https://zakon.rada.gov.ua.* Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/268-2017-%D0% [in Ukrainian].

5. Pro zatverdzhennia Poriadku orhanizatsiyi vyiizdu ditei za kordon na ozdorovlennia ta vidpochynok: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 10 lystopada 2021 r. № 1167: stanom na 09.08.2024 [On approval of the Procedure for organizing the departure of children abroad for health and rest: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated November 10, 2021 № 1167: as of 09.08.2024]. (n/d). *https://zakon.rada.gov.ua.* Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1167-2021-%D0%BF#n129 [in Ukrainian].

6. Pro metodychni rekomendatsiyi shchodo orhanizatsiyi ozdorovlennia ta provedennia vykhovnoi roboty v dytiachykh zakladakh ozdorovlennia i vidpochynku: Lyst MON № 1/9-384 vid 01.06.10 [On methodological recommendations for the organization of rehabilitation and educational work in children's institutions of health and recreation: Letter of Ministry of Education № 1/9-384 dated 01.06.2010]. (n/d). *https://osvita.ua.* Retrieved from: https://osvita.ua/legislation/pozashk_osv/7824 [in Ukrainian].

7. Pro ozdorovlennia ta vidpochynok ditey: Zakon Ukrainy vid 04.09. 2008 roku № 375-VI: stanom na 10 zhovtnia 2024 roku [About the recovery and recreation of children: Law of Ukraine dated 04.09. 2008 No. 375-VI: as of October 10, 2024]. (n/d). *https://zakon.rada.gov.ua.* Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/375-17 [in Ukrainian].

8. Uriad sprostyv orhanizatsiu vidpochynku ta ozdorovlennia ditey za kordonom: Uryadovyi portal: stanom na 11 chervnia 2022 roku [The government has simplified the organization of recreation and rehabilitation of children abroad: Government portal: as of June 11, 2022]. (n/d). *https://www.kmu.gov.ua.* Retrieved from: https://www.kmu.gov.ua/news/uryad-sprostiv-organizaciyu-vidpochinku-ta-ozdorovlennya-ditej-za-kordonom [in Ukrainian].

УДК 378.011.3-051:373.2

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1252-1261

Зубалій Алла Олександрівна аспірантка, Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка, https://orcid.org/0009-0009-1071-1256

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ІНТЕГРАЦІЇ ХУДОЖНЬО-ПРОДУКТИВНОЇ ТА ТЕАТРАЛЬНО–ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. В статті зазначається, що якісна професійна підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є важливим етапом розвитку творчого потенціалу особистості дитини дошкільного віку.

В статті подається тлумачення терміну «професійна підготовка» та її компоненти. Мотиваційно-ціннісний компонент професійної підготовки містить у собі мотиви вибору особою педагогічної професії, стійкий інтерес до здійснення професійної діяльності. Когнітивний складник готовності до здійснення розвитку творчого потенціалу дитини дошкільного віку в себе включає комплекс уявлень та знань про особливості освітнього процесу, який здійснюється в закладі дошкільної освіти, педагогічні та психологічні особливості дітей, вікові особливості дошкільника, вікові особливості його творчого розвитку, його творчий потенціал. До операційно-діяльнісного компоненту готовності до здійснення творчого розвитку потенціалу дитини дошкільного віку входить сукупність педагогічних умінь, навичок та здібностей, які потрібні задля продуктивного розвитку творчого потенціалу дітей.

Зазначається, що до мистецьких видів дошкільної освіти відносять різноманітні види діяльності дітей художньо-творчої спрямованості: музичну, театрально-ігрову, образотворчу, художньо-мовленнєву. Висвітлені особливості творчої діяльності дітей дошкільного віку: творчі прояви, які є характерними для дітей раннього віку індивідуально, але в той же час є типовими для всіх; дитяча творчість зазвичай несподівана, спонтанна, хоча і отримані результати фіксуються свідомістю дитини, проте не важливі для дорослих; виявляється через фантазування, допитливість, активність та спостережливість; потребує захоплення, довіри, стану піднесення.

Ключові слова: підготовка, майбутні вихователі закладів дошкільної освіти, художньо-творча діяльність, діти старшого дошкільного віку.

Zubalii Alla Oleksandrivna PhD student at Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University, https://orcid.org/0009-0009-1071-1256

READINESS OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS FOR FORMOATION OF CREATIVE ABILITIES OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE BY MEANS OF INTEGRATION OF ARTISTIC-PRODUCTIVE AND THEATRE-GAME ACTIVITIES

Abstract. The article notes that high-quality professional training of future teachers of preschool education institutions is an important stage in the development of the creative potential of a preschool child's personality.

The article provides an interpretation of the term «professional training» and its components. The motivational and valuable component of professional training includes the motives for choosing a pedagogical profession by a person, a stable interest in carrying out professional activities. The cognitive component of readiness for the development of the creative potential of a preschool child includes a complex of ideas and knowledge about the features of the educational process carried out in a preschool educational institution, pedagogical and psychological characteristics of children, age characteristics of a preschooler, age characteristics of his creative development, his creative potential. The operational-activity component of readiness for the development of the creative potential of a preschool child includes a set of pedagogical skills, skills and abilities that are necessary for the productive development of children's creative potential.

It is noted that the artistic types of preschool education include various types of children's activities of an artistic and creative orientation: musical, theatrical and game, visual, artistic and speech. The features of preschool children's creative activity of are highlighted: creative manifestations that are characteristic of children's of early age individually, but at the same time are typical for all; Children's creativity is usually unexpected, spontaneous, although the results obtained are recorded by the child's consciousness, they are not important for adults; it is manifested through fantasy, curiosity, activity and observation; it requires admiration, trust, a state of exaltation.

Keywords: preparation, future teacher of preschool educational institutions, artistic and creative activity, children of senior preschool age.

Постановка проблеми. В Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про дошкільну освіту», в Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, Національній

доктрині розвитку освіти України в XXI столітті, Коментарі до Базового компонента дошкільної освіти в Україні та інших програмних документах наголошується необхідність підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Якісна професійна підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є важливим етапом розвитку творчого потенціалу особистості дитини дошкільного віку, оскільки в майбутньому вона забезпечить своєчасне виявлення та успішний розвиток творчого потенціалу дітей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Процес формування творчої особистості майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти стало предметом дослідження О.Чубко, І.Онищук, О.Міхеєвої та інших. Необхідним для сучасного студента, майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти, як наголошує В.Любива, є створення умов для підвищення творчої активності, професійного та особистісного зростання [6].

Л.Зданевич, О.Новак, О.Попович, О.Курило в своїх наукових розвідках висвітлили специфіку формування творчого потенціалу майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти. А.Мартинюк, в свою чергу, займалася вивченням особливостей формування творчості майбутніх вихователів засобами англійської мови.

В.Кузь наголошує на значущості професії вихователя та зазначає, що «кожен вихователь закладу дошкільної освіти має бути оратором, педагогом дослідником, обов'язково має майстерно володіти словом, найбільш актуальними виховними, інформаційними технологіями» [5, с. 13]. В зв'язку з цим виникла посилена увага науковців до підвищення якості підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Мета статті –висвітлити особливості формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції художньо-продуктивної та театрально–ігрової діяльності в процесі професійної підготовки в закладі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Поняття «підготовка» у великому тлумачному словнику сучасної української мови розглядається як дія за значенням підготовити; запас навиків, знань, досвід, який набутий в процесі практичної діяльності та в процесі навчання. Термін «професійна підготовка» у педагогічному словнику тлумачиться як «сукупність спеціальних умінь, знань та навичок, якостей особистості, норм поведінки та трудового досвіду, які забезпечують можливість здійснення успішної праці за певною обраною професією» [2].

Вважаємо за необхідне, враховуючи важливість професійної підготовки майбутніх вихователів до здійснення всебічного розвитку дітей

дошкільного віку, подати аналіз поняття «професійна підготовка». З однієї з позицій, дається тлумачення як сукупність спеціальних умінь, знань та навичок, певних якостей особистості, її трудового досвіду та норм поведінки, які забезпечують можливість успішної праці за обраною професією. З іншої позиції поняття «професійна підготовка» було визначено, як система педагогічних та організаційних заходів, які можуть забезпечити формування у особистості професійної спрямованості навичок, знань, умінь та професійної готовності до діяльності.

Найбільш валідним, на наш погляд, є тлумачення поняття «професійна підготовка», яке висвітлила Т.Танько у своєму докторському досліджені, яке трактується як система педагогічних та організаційних заходів, які забезпечують формування професійної спрямованості особистості, системи навичок, знань, умінь та професійної готовності, яка, в свою чергу, визначається як суб'єктивний стан особистості, яка сама себе вважає здатною та підготовленою до здійснення певної професійної діяльності та прагне виконати її. Л.Зданевич стверджує, що професійна підготовка майбутнього вихователя це «спеціально організований процес, який спрямовано на формування у майбутнього фахівця високого рівня готовності до здійснення ефективної професійної діяльності в галузі дошкільної освіти [3].

Мотиваційно-ціннісний компонент професійної підготовки містить у собі мотиви вибору особою педагогічної професії, стійкий інтерес до здійснення професійної діяльності та задоволеність нею; прояв ціннісного ставлення до дошкільника, орієнтація та творчий розвиток дитини, який характеризується стабільністю; високий рівень емоційно-вольового тонусу, здатність та прагнення долати труднощі, які виникають під час формування творчих здібностей, дивергентного мислення дітей; професійна Я - концепція (комплекс уявлень особистості про себе як професіонала; концепцію дошкільника як значущого іншого, що базується на позиції разом та поряд з дитиною).

Когнітивний складник готовності до здійснення розвитку творчого потенціалу дитини дошкільного віку в себе включає комплекс уявлень та знань про особливості освітнього процесу, який здійснюється в закладі дошкільної освіти, педагогічні та психологічні особливості дітей, вікові особливості дошкільника, вікові особливості його творчого розвитку, його творчий потенціал зокрема, організацію корекції та координації групової взаємодії дошкільників, тобто методичні, спеціальні, професійні, психолого-педагогічні, аутопсихологічні знання.

До операційно-діяльнісного компоненту готовності до здійснення творчого розвитку потенціалу дитини дошкільного віку входить сукупність

педагогічних умінь, навичок та здібностей, які потрібні задля продуктивного розвитку творчого потенціалу дітей, які згідно з класифікацією Н.Кузьміної представлені організаторськими (координувати власні професійні дії з діями дітей та їх батьків і діями колег щодо формування творчого потенціалу дитини дошкільного віку), комунікативними (здійснює комунікацію з дошкільниками у форматі співтворчості, співучасті дорослих та дітей в організації життєвої діяльності з пріоритетом діалогу дорослого з дошкільником), проєктно-конструктивними (прогнозувати, проєктувати, передбачати та планувати результати творчої діяльності дошкільників щодо реалізації їх творчого потенціалу), гностичними (здійснювати адекватно оцінку та діагностику творчих можливості дошкільників, себе як майбутнього фахівця, рефлексувати труднощі дітей) уміннями та здібностями.

Готовність майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти до здійснення формування творчої особистості дошкільника розуміємо як цілеспрямований, цілісний, методично обґрунтований процес, який відбувається в межах професійно-педагогічної підготовки яка здійснюється в межах напрямку «Дошкільна освіта»; охоплює якості особистості, методичні та теоретичні знання, професійну спрямованість, вміння та навички для здійснення майбутньої професійної діяльності, що вирізняється сукупністю пов’язаних між собою компонентів: когнітивного, мотиваційного, рефлективного та практично-діяльнісного [4].

В оновленому Базовому компоненті дошкільної освіти визначено мистецько-творчу компетентність дитини дошкільного віку як її здатність реалізовувати практично власний естетично-художній потенціал задля отримання бажаного результату творчої діяльності на основі розвинених почуттів та емоцій, ціннісного-емоційного ставлення до різних видів мистецтва, застосовувати мистецькі навички в життєвих ситуаціях під час самостійної діяльності.

До мистецьких видів дошкільної освіти відносять різноманітні види діяльності дітей художньо-творчої спрямованості: музичну, театрально-ігрову, образотворчу, художньо-мовленнєву. За словами Л.Виготського, специфікою окреслених видів діяльності є те, що вони стимулюють акт художнього сприйняття, що спонукає дитину дошкільного віку до здійснення оцінювання свого власного творчого досягнення (предметного результату чи то словесного прояву) [9].

Н.Ветлугіна в своїх наукових розвідках розглядала проблему художньо-творчої діяльності дітей дошкільного віку. Науковиця художню творчу діяльність дітей розглядає як педагогічно-цінний продукт дошкільника (вироби, розповіді, малюнки), який допомагає розкрити її внутрішній

світ, особливості сприймання інтересів, здатностей та уявлень. Дитина дошкільного віку, за Н.Ветлугіною, у своїй художній творчості відкриває активно щось нове для самої себе. Як зазначає науковиця, показники, що характеризують ставлення дошкільників до творчості, їх здібності та інтереси (правдивість, щирість, безпосередність переживань),

Авторка визначила показники та критерії за якими можна здійснювати оцінку художньої творчості дошкільників. Показниками, які характеризують ставлення дітей дошкільного віку до творчості, їх здібності та інтереси (правдивість, щирість, безпосередність переживань), захопленість діяльністю – це така якість, що може сприяти активізації вольових зусиль в досягненні певної творчої мети; здійснення заміни мотивів діяльності дошкільників, яка задовольняє дітей результатами: виникнення інтересів, потреб до творчості, які пов'язані з будь-якими видами художньої практики; розвиток творчої уяви, основою якої є перетворення особою минулого досвіду; здатність до занурення в «умовній» ситуації; фахові художні здібності (музичний та поетичний слух, образне бачення).

Показники якості засобів творчих дій у собі містять наступні критерії: пошук оригінальних прийомів вирішення творчих завдань; наслідування взірця, застосування його в процесі втілення нових образів; винахідливість у діях, швидкість реакції, орієнтування в нових умовах; використання в нових ситуаціях вже відомого; здійснення самостійного пошуку, здійснення випробування задля кращого вирішення завдання; створення з засвоєних раніше елементів нових комбінацій.

Показники якості засобів творчих дій містять наступні критерії: здійснення самостійного пошуку нових прийомів, коли вже старих недостатньо, ініціатива та самостійність у їх застосуванні; заміна, доповнення, перетворення, варіації, перетворення вже знайомого дітям матеріалу; створення нової оригінальної комбінації з раніше засвоєних елементів.

Показниками якості продукції дитячої художньої творчості є знаходження дошкільниками адекватних виразно-зображувальних засобів для різноманітних художніх образів в грі-драматизації, розповіді тощо; наявність індивідуального «почерку» дитячої продукції, своєрідний характер вираження свого ставлення; відповідність продукції дошкільників елементарним художнім вимогам .

Як зазначає Є.Фльорина, що якщо педагог буде здійснювати правильне керівництво творчістю дітей, то будуть виявлятися позитивні риси, які пов'язані з віковою психологією: емоційність, правдивість, безпосередність дитячої творчості, змістовність, барвистість, ритмічність, декоративність [7].

Науковиця розуміє розвиток творчості як «оволодіння дошкільником під впливом навчання та виховання найбільш високими зображувальними

вміннями. Даний процес відбувається нерівномірно у безпосередній боротьбі та різних тенденціях, які формують його». Науковиця робила акцент на тісному зв'язку творчості зі сприйманням дошкільником довколишньої дійсності, де ключовим стає дієве пізнання серед різноманітності засобів. Є.Фльорина вбачала розвиток активності естетичного сприйняття та дитячого мислення в забезпеченні прийомів навчання таких як ігрові прийоми, показ, ігрові вправи, а також надавала велике значення образно-емоційному слову вихователя закладу дошкільної освіти, має вплив на уяву дитини, стимулюючи її бажання працювати творчо. Розроблені Є.Фльориною методи та прийоми керівництва навчання дошкільників художньої діяльності привертає увагу практиків. Розроблений метод включає оцінку, критику, керівництво взаємокритикою дітей, які пов'язані безпосередньо з якістю дитячих робіт та впливають на поведінку дітей дошкільного віку загалом. Як зазначає науковиця, здатність критично ставитися до якості власної роботи та аналізувати є новим досягненням та створює перспективу для зміцнення та розвитку творчих здібностей дошкільника [7].

Процес взаємодії з різними видами мистецтва, які віддзеркалюють реальність та почуття людей, має сильний вплив на фізіологічні та психічні процеси в організмі дитини, сприяє кращому розумінню та оцінці дійсності, розвитку свідомості та формуванню художнього світогляду. Зрілість та розвиненість когнітивних, емоційних, вольових процесів надає дошкільнику якісно нові можливості проявити себе у різних видах діяльності. Дитина може діяти не тільки за зразком, але й на творчому рівні, що може забезпечити гармонійне поєднання рушійних сил активності, які спрямовані на здобуття умінь, знань, навичок та реалізацію особистісних механізмів регуляції поведінки.

В той же час треба розуміти, що для художнього розвитку дитини дошкільного віку важливими є поетапність та цілісність вдосконалення наочно-дієвого, наочно-образного та логічного мислення, що означає потребу у використанні інтеграції наукових та мистецький засобів в період дошкільного дитинства, які мають доповнюватися емоціями, відчуттями, експериментуваннями та дослідженнями. Кожна дитина є «митцем», яка емоційно та художньо-естетично відчуває предмети довкілля та усвідомлює поступово їх сутність. Дитина природно та невимушено себе позиціонує як споглядач, дослідник, мислитель, творець, таким чином виявляючи своє ставлення до світу. Пізнаючи навколишнє довкілля у повній красі, дитина може відчути, що весь «світ» розуміє її й позитивно ставиться до неї.

Варто звернути увагу на особливості творчої діяльності дітей дошкільного віку: творчі прояви, які є характерними для дітей раннього

віку індивідуально, але в той же час є типовими для всіх; дитяча творчість зазвичай несподівана, спонтанна, хоча й отримані результати фіксуються свідомістю дитини, проте не важливі для дорослих; виявляється через фантазування, допитливість, активність та спостережливість; потребує захоплення, довіри, стану піднесення. Ще однією особливістю творчості дітей є її загальність, яка є властивою всім без виключення дітям. Дошкільники можуть вирізнятися тими можливостями, якими вони були наділені від природи в окремих видах діяльності, проте власне творчість є невід'ємним атрибутом становлення особистості. Науковці обґрунтовують її одну з найбільш змістовних форм психічної активності дітей дошкільного віку та універсальну здатність, яка може забезпечити успішність дій та справ. Для дошкільників певна послідовність творчої активності є показною: бажання діяти, пізнавати, нерозуміння чогось, вирішувати питання, конструювання, дослідження, поєднання непоєднуваного, використання методу помилок та спроб; виділення елементарних частин; розуміння поставленої задачі, передбачення варіантів розв'язків та прийняття рішень; досягнення результатів; знаходження відповіді.

Провідними видами діяльності для дітей дошкільного віку є наступні види діяльності: праця, гра, спілкування, навчання. Такі види діяльності можуть забезпечити досвід для естетичного та художнього удосконалення й тому їх треба підтримувати не лише в закладі дошкільної освіти, а і у межах родини. Те ж стосується специфічних видів мистецької діяльності (театральна, музична, літературна, танцювальна тощо), які висвітлені в освітньому напрямі «Дитина у світі мистецтва» та означають обов'язковість залучення дітей до них. Через ці види діяльності у дошкільників формуються базові навички дорослого життя: дивитися і бачити, уміння чути і слухати; естетичний смак; розвивається виразність мовлення, чуття ритму, засвоюються правила етикету [8] .

В закладі дошкільної освіти всі моменти життя мають спонукати, захоплювати, викликати жвавий інтерес, цікавість. Кожна з ситуацій дає «підказку» вихователю як втілити завдання на практиці «непомітно». До такої ситуації існують певні вимоги: обов'язковість залучення всіх дошкільників до мистецької діяльності; уміле керівництво (вихователь узгоджує, регулює, спрямовує дії дітей, підштовхує, надихає); багатоваріантність завдань для самостійної діяльності кожної дитини. Метод художнього спілкування оснований на безпосередній взаємодії з мистецтвом та залучені до художньо-творчої діяльності. Педагог, зокрема, організовує мистецтвознавчі, інтегровані, практичні види взаємодії в закладі дошкільної освіти. Провідна роль відводиться поєднанню різноманітних типів активності, коли переважним є один із видів мистецтва.

Дошкільник, до прикладу, самостійно може обирати матеріали для створення бажаного образу, способи, художні засоби [8].

Поєднання засобів та видів мистецтва, який забезпечує ефективність спілкування дітей дошкільного віку з різноманітними творами мистецтва, стимулює естетичні потреби, позитивно впливає на розвиток здібностей дітей та відбувається засвоєння культурних цінностей. Для педагога відкриваються можливості пізнати кожного дошкільника в залежності від того, як він сприймає та зображає. Разом з тим, синтез різноманітних мистецтв, завдяки роботі з художнім образом як з єдністю, уможливлює для дітей точне і оптимальне відтворення явища, предмета, розвиваючи при цьому уяву, мислення та фантазію.

Так, вихователь закладу дошкільної освіти реалізовує різні завдання художньо-естетичного розвитку, застосовуючи наступні форми роботи: заняття різноманітної тематики, типу та спрямованості; ярмарки та висновки; ігри; артпроєкти; розваги та свята тощо. Педагог через них дошкільникам доносить красу мистецтва, показує взаємозв'язки художніх образів з продуктивною творчою діяльністю. Вихователь для цього може перенести художні засоби на дитячі види рукоділля: живопис, графіку – у аплікацію; народні ремесла – у декоративну діяльність, скульптуру – у ліплення та ін.

Висновки. Задля творчого розвитку дітей дошкільного віку через інтеграцію театрально-ігрової та художньої дизайнерської діяльності потрібно: залучати дошкільників до художньої культури; створювати умови для стимулювання творчої активності дошкільників; створювати умови для спільної діяльності дорослих та дітей; забезпечити взаємозв'язок діяльності в педагогічному процесі. Зв'язок театрально-ігрової та художньої дизайнерської діяльності має бути побудований на почуттях дошкільника. Якщо певна діяльність торкається глибоко душі дошкільника, то він буде обов'язково прагнути висловити свої почуття через іншу діяльність. Педагогічна діяльність, яка буде направлена на інтеграцію різноманітних видів діяльності може відкрити перед дошкільниками двері в світ піднесеного, прекрасного та нескінченного мистецтва.

Література:

1. Біла І. Психологія дитячої творчості. Київ : Фенікс, 2014. 137 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с
3. Зданевич Л.В. Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з дезадаптованими дітьми : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Житомир, 2014. 44 с.
4. Іщенко Л. В. «Основи формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку»: методичний інструментарій ко. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2014. 62 с.

5. Кузь В.Г. Нова освітня парадигма – нові освітні технології. Педагогіка і психологія. 2011. № 2. С. 28–35.

6. Любива В. В. Важливість розвитку творчого потенціалу майбутнього вихователя дошкільного навчаль-ного закладу в умовах модернізації вищої освіти. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. 2015. No 2. С. 122 – 127.

7. Паласевич І. Л., Семенюк В. І. Мовленнєво-творча діяльність дітей старшого дошкільного віку. Науковий часопис Національного педагогісного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Вип. 79. Т. 2. Київ: Гельветика, 2021.

8. Половіна О. Дитина у світі мистецтва. Дошкільне виховання. 2021. № 2. С. 3–8.

9. Психологія людини: Л. С. Виготський та сучасна наука : Збірник статей за редакцією М. В. Папучі. Випуск 2–3. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2020. 419с.

References:

1. Bila, I. (2014). Psykholohiia dytiachoi tvorchosti [Psychology of children's creativity]. Kyiv: Phoenix. [in Ukrainian].

2. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [The Great Explanatory Dictionary of the Modern Ukrainian Language]: 250,000 / Compiled and edited by V. T. Busel. Kyiv; Irpin: Perun, 2005. 1728 p.

3. Zdanevich, L.V. (2014). Theoretical and methodological foundations of professional training of future teachers of preschool educational institutions for work with maladapted children: author's abstract. dissertation ... doctor of pedagogical sciences: 13.00.04 "Theory and methodology of professional education". Teoretychni i metodychni osnovy profesiinoi pidhotovky maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv do roboty z dezadaptovanymy ditmy : avtoref. dys. … d-ra ped. nauk : 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity»] Zhytomyr,. 44 p. [in Ukrainian].

4. Ishchenko L.V. (2014). Osnovy formuvannia tvorchoi indyvidualnosti ditei starshoho doshkilnoho viku»: metodychnyi instrumentarii [Fundamentals of the formation of creative individuality of children of senior preschool ag,e": methodological toolkit]. Uman: FOP Zhovtyy O. O., 2014. 62 p. [in Ukrainian].

5. Kuz, V.G. (2011). Nova osvitnia paradyhma – novi osvitni tekhnolohii [New educational paradigm - new educational technologies]. *Pedahohika i psykholohiia – Pedagogy and Psychology*.. No. 2. P. 28–35. [in Ukrainian].

6. Lyubyva, V. V. (2015). Vazhlyvist rozvytku tvorchoho potentsialu maibutnoho vykhovatelia doshkilnoho navchal-noho zakladu v umovakh modernizatsii vyshchoi osvity [The importance of developing the creative potential of a future preschool teacher in the conditions of modernization of higher education]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky. – Scientific Bulletin of the Mykolaiv National University named after V. O. Sukhomlynsky. Pedagogical Sciences*. No. 2. P. 122 – 127. [in Ukrainian].

7. Palasevich, I. L., Semenyuk V. I. Speech and creative activity of children of senior preschool age. Scientific Journal of the National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov. Series 5. Pedagogical Sciences: Realities and Prospects. Issue 79. Vol. 2. Kyiv: Helvetika, 2021.

8. Polovina, O. A (2021). Dytyna u sviti mystetstva. [Child in the World of Art]. Doshkilne vykhovannia – *Preschool Education*. No. 2. P. 3–8. [in Ukrainian].

9. Human Psychology: L. S. Vygotsky and Modern Science: Collection of Articles, edited by M. V. Papuchi. Issue 2–3. Nizhyn: NDU named after M. Gogol, 2020. 419p. [in Ukrainian].

УДК 37.01:[37.035.6-053.6

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1262-1272

Канішевська Любов Вікторівна доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заступник директора з науково-експериментальної роботи, Інститут проблем виховання НАПН України, м. Київ, тел.: (044)-455-53-48, https://orcid.org/0000-0002-4190-1601

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ АКТИВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Анотація. У статті розглянуто теоретичні аспекти проблеми формування громадянської активності старшокласників.

Мета статті – проаналізувати підходи до визначення базових понять дослідження: «громадянськість», «активність особистості», «громадянська активність» та уточнити визначення понять «активність особистості», «громадянська активність старшокласника».

Юнацький вік є вирішальним етапом формування громадянської активності, оскільки характеризується формуванням патріотичного світогляду; розвитком почуття дорослості; прагненням до активної участі в житті суспільства; виробленням політичних та моральних ідеалів; посиленням інтересу до соціальних та особистісних питань

Проаналізовано погляди деяких вітчизняних дослідників щодо визначення поняття «громадянськість». Здійснено контент-аналіз дефініції «громадянська активність особистості».

Уточнено сутність поняття «активність особистості» як активне ставлення людини до світу, здатність її вносити зміни в навколишню дійсність, залежно від власних потреб, інтересів, переконань. Активність особистості має великий потенціал для саморозвитку та досягнення життєвих цілей.

Громадянська активність – багатоаспектне поняття, яке є предметом вивчення різних наук: філософії, політології, психології, педагогіки тощо. Уточнено сутність поняття «громадянська активність старшокласника» як інтегральна якість особистості, що виявляється у свідомих громадянських переконаннях і спрямована на ефективне здійснення громадянської діяльності на благо суспільства. Громадянська активність старшокласника передбачає наявність інтересу до громадської роботи, участь у різноманітних заходах, ініціативах, проєктах, волонтерській діяльності; організаторські здібності; відповідальність за виконання громадських доручень; ініціативність, вимогливість до себе, готовність допомогти іншим; аналізувати результати власної діяльності.

Проведене дослідження не вичерпує багатогранності проблеми формування громадянської активності старшокласників. Дослідницької уваги потребують питання, пов'язані з визначенням, обґрунтуванням педагогічних умов формування громадянської активності старшокласників у позаурочній діяльності.

Ключові слова: громадянськість, активність, громадянська активність особистості, формування громадянської активності, старшокласники, учнівська молодь.

Kanishevska Lyubov Viktorivna Doctor of Educational Sciences, Professor, corresponding member of the National academy of pedagogical science of Ukraine, Deputy Director for Research and Experimental Work, Institute of Problems on Education National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, tel.: (044) 455-53-48, https://orcid.org/0000-0002-4190-1601

THEORETICAL ASPECTS OF THE PROBLEM OF FORMING CIVIC ACTIVITY AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS

Abstract. The article deals with the theoretical aspects of the issue of forming civic activity among high school students.

The purpose of the article is to analyze approaches to defining the basic concepts of the study: «citizenship», «personality's activity», «civic activity», and to clarify the definitions of the concepts «personality's activity», «civic activity of a high school student».

Adolescence is a crucial stage in forming civic activity, as it is characterized by the formation of a patriotic worldview; the development of a sense of maturity; the desire for active participation in the life of society; the development of political and moral ideals; and increased interest in social and personal issues.

The article analyzes the views of several Ukrainian scholars regarding the concept of «citizenship». A content analysis of the definition of «civic activity of a personality» has been conducted.

The concept of personality's activity has been clarified as an active attitude of a person toward the world, and their ability to influence reality based on their own needs, interests, and beliefs. Personality's activity holds great potential for self-development and achieving life goals.

Civic activity is a multifaceted concept studied across various disciplines: philosophy, political science, psychology, pedagogy, etc. The notion of «civic activity of a high school student» has been clarified as an integral quality of personality, which manifests in conscious civic convictions and is directed at

effectively implementing civic activities for the benefit of society. Civic activity of high school students involves interest in public work, participation in various events, initiatives, and projects, as well as volunteering; organizational skills; responsibility in fulfilling public tasks; initiative, self-discipline, readiness to help others, and the ability to analyze the results of one's own activity.

The conducted research does not cover the multifaceted nature of forming civic activity among high school students. Further attention should be paid to determining and substantiating the pedagogical conditions for forming civic activity through extracurricular activities.

Keywords: citizenship, activity, civic activity of the individual, formation of civic activity, high school students, student youth.

Постановка проблеми. Формування громадянської активності молоді набуває ще більшої актуальності у зв'язку із ситуацією в країні, яка склалася внаслідок повномасштабної війни російської федерації проти України. Відтак надзвичайним завданням сьогодення є виховання свідомих громадян, які готові активно приймати участь у житті своєї країни та сприяти позитивним змінам у суспільстві.

На пріоритетності формування громадянської активності молодого покоління наголошується в державних документах: Законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української та національної ідентичності» (2022), Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності (2020), Концепції Нової української школи (2016).

Особливої актуальності набуває проблема формування громадянської активності старшокласників.

Юнацький вік є вирішальним етапом формування громадянської активності, оскільки характеризується формуванням патріотичного світогляду; розвитком почуття дорослості; прагненням до активної участі в житті суспільства; виробленням політичних та моральних ідеалів; посиленням інтересу до соціальних та особистісних питань

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливість проблеми формування громадянської активності учнівської молоді підтверджується низкою дотичних досліджень сучасних українських вчених-педагогів (Т. Безверха, М. Боришевський, О. Вовчун, О. Гершуненко, А. Карась, Д. Пащенко, Н. Примаченко, Т. Саврасова-В'юн, Л. Снігур, Н. Чернуха, Л. Шангіна та інші).

Д. Трейтяк у статті «Формування громадянської активності старшокласників у цифровому просторі як складової виховання національної солідарності» розкриває особливості використання цифрового простору у

процесі формування громадянської активності у старшокласників як однієї з базових цінностей національної солідарності. Дослідник виокремлює пріоритетні види діяльності старшокласників у контексті проблеми залучення їх до громадянського життя, серед яких:

1. Розроблення освітніх курсів, інтерактивних вправ, онлайн-проєктів. Такі матеріали можуть бути представлені у вигляді коротких відеоуроків або повноцінних онлайн-курсів. Актуальними є створення онлайн-ресурсів, де старшокласники можуть дізнатися більше про свої права та обов'язки.

2. Залучення старшокласників до участі в онлайн-кампаніях, підпису електронних петицій, створення різноманітних ініціатив і проєктів.

3. Активне використання соціальних мереж, яке включатиме в себе створення спеціалізованих сторінок для обміну ідеями, інформацією та обговоренням громадянських питань.

4. Використання ігор та інтегративних вправ, спрямованих на розвиток громадянської свідомості й активності. Розроблення спеціальних додатків або онлайн-платформ, які надають інформацію та допомагають залучатися до громадянської діяльності.

5. Сприяння волонтерству, створення онлайн-платформ, де старшокласники можуть знайти можливості для благодійної діяльності у своїх громадах [17, С. 191–192].

Науковець зазначає, що використання цифрового простору у контексті проблеми формування громадянської активності старшокласників має низку переваг, які допоможуть найкращим чином налагодити комунікацію з молоддю та зробити методи виховної роботи інтерактивними й візуально привабливим для молоді [17, с. 196].

Т.Мацейків розглядає проблему формування громадянської компетентності старшокласників на уроках історії України. Дослідниця розглядає поняття «громадянська компетентність» як інтегровану якість особистості, сукупність знань, умінь, навичок, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань, які допомагають особистості усвідомити своє місце в суспільстві, успішно реалізуватися як громадянин держави. Т. Мацейків зазначає, що значна роль у формуванні громадянської компетентності належить старшій школі, яка розширює знання учнів про процеси та явища суспільного життя, права людини, основи життя суспільства, сприяє формуванню громадянської позиції. Дослідниця теоретично обґрунтувала та експериментально перевірила методичну модель формування громадянської компетентності старшокласників у процесі навчання історії України. Її сутність полягає у внесенні змін у зміст навчання, запровадження інноваційних форм і методів проведення занять з одночасною

орієнтацією творчої діяльності старшокласників та продуктивної взаємодії учителів та учнів [11, С. 124].

У дисертаційному дослідженні О. Войчун «Формування громадянської активності студентів університету засобами студентського самоврядування» обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови формування громадянської активності студентів університету засобами самоврядування, а саме: змістово-методичне забезпечення роботи студентських тьюторів, опора на внутрішні потреби студента, використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, організація і проведення soft skills-тренінгів. Запропоновано додаткові форми виховної роботи щодо формування громадянської активності студентів університету засобами студентського самоврядування: консультації, дискусійні клуби, круглі столи, членство в громадських організаціях, стажування у міській раді, участь у фестивалі «студентська республіка», тренінгова програма «Удосконалення громадянської активності студентів університету» тощо [4, С. 214].

Науковці О. Гершуненко, Д. Пащенко, Н. Примаченко у статті «Формування громадянської активності старшокласників у позакласній діяльності» запропонували програму позаурочної діяльності громадянського напряму, метою якої є розвиток системи позаурочної діяльності освітнього закладу громадянського спрямування.

Завданнями вищезазначеної програми є: формування в здобувачів освіти громадянських знань (про громадянськість, морально-правові норми і правила, про устрій суспільства, про суспільно схвалювані та несхвалювані форми поведінки в громаді); формування громадянських цінностей; створення педагогічних умов формування громадянської активності старшокласників.

Дослідники визначити педагогічні умови формування громадянської активності старшокласників у позакласній діяльності: врахування у виховній роботі вікових особливостей старшокласників; врахування особливостей референтної групи та референтного однолітка; складання та реалізація програми розвитку громадянської активності школярів; створення суб'єкт-суб'єктних відносин між учасниками програми; використання методу створення ситуацій успіху для учнів; включення старшокласників у громадянську діяльність у громадах освітнього закладу та міста [5].

Проте, проблема аналізу теоретичних аспектів формування громадянської активності старшокласників потребує належного висвітлення.

Мета статті – проаналізувати підходи до визначення базових понять дослідження: «громадянськість», «активність особистості», «громадянська

активність» та уточнити визначення понять «активність особистості», «громадянська активність старшокласника».

Виклад основного матеріалу. Логіка започаткованого дослідження потребує аналізу підходів щодо визначення базових понять: «громадянськість», «активність особистості», «громадянська активність старшокласника».

Аналіз досліджень сучасних українських вчених дозволяє стверджувати, що поняття «громадянськість» розглядається як:

а) стан свідомості особистості, неформальне ставлення громадянина до своєї держави. Громадянство надається, а громадянськість виховується (В. Поплужний);

б) продукт і наслідок соціально-економічних і духовно-культурних процесів. Державне життя проймає всі вияви особистості: сприйняття, мислення, пам'ять, емоції тощо. Як результат цих процесів утворюється громадянськість (Н. Косарєва, Л. Крицька);

в) світоглядно-психологічний стан людини, що характеризується відчуттям себе громадянином конкретної держави, лояльним ставленням до її інституцій і законів; усвідомлення себе громадянином не тільки за формально-юридичним статусом, а й за станом морально-психологічної зрілості (В. Оржехівський);

г) комплекс особистісних якостей і рис людини, що забезпечують специфічність способу її мислення і є спонукальною силою повсякденних дій, вчинків і поведінки в цілому, спрямованих на розбудову, зміцнення і збагачення Батьківщини (О. Докукіна) [14, С. 6].

Поділяємо позицію Л. Рехтети, що до основних компонентів громадянськості відносяться: «правові, політичні і моральні знання; патріотизм; правосвідомість; культура міжнаціональних відносин; виконання моральних норм, прийнятих у суспільстві; знання державної мови, гуманність» [14, С. 7].

Здійснено контент-аналіз дефініції поняття «активність особистості» у вітчизняних дослідженнях (таблиця 1.).

Таблиця 1.

Контент-аналіз дефініцій поняття «активність особистості» у працях вітчизняних вчених

Автор	Дефініція поняття
С. Гончаренко	Здатність людини до свідомої трудової і соціальної діяльності, міра цілеспрямованого, планомірного перетворення нею навколишнього середовища й самої себе на основі засвоєння багатств матеріальної і духовної культури [6].
Л. Орбан-Лембрик	Прагнення розширювати сферу своєї діяльності, здатність нести в собі потенціал енергії, сили, творчості [12].
Л. Вовк	Спосіб буття людини у світі, здатність її вносити в дійсність зміни [3, С. 8].
Г. Костюк	Здатність, риса особистості, яка спрямована на оволодіння, зміну навколишньої дійсності в залежності від потреб, поглядів, мети. Активність проявляється в енергійній, ініціативній діяльності [10].
Н. Побірченко	Одна з найважливіших якостей особистості, яка проявляється в діяльності зі зміни оточуючої дійсності у відповідності до власних потреб, поглядів, ідей, здатність до свідомої професійної та соціальної діяльності, міра цілеспрямованого, планомірного перетворення середовища і самої себе на основі засвоєння багатств матеріальної і духовної культури. Активність особистості проявляється в творчості, вольових актах, спілкуванні. Інтегральна характеристика активності особистості – активна життєва позиція людини, яка виражається у відстоюванні своїх поглядів, єдності слова і діла. Основна сфера активності особистості: суспільна і трудова діяльність, що надають найбільші можливості для творчої й ефективної праці, участі в управлінні [13, С. 16–17].
О. Киричук	Пов'язує активність з життєвими планами, спрямуваннями, ідеалами [8].
О. Коберник	Здатність до самостійного вибору у майбутньому [9, С. 51].

Аналізуючи визначення поняття «активність особистості» зазначимо, що «розвиток людини визначається рівнем її активної діяльності» [4, С. 34]

Уточнено сутність поняття «активність особистості» як активне ставлення людини до світу, здатність її вносити зміни в навколишню дійсність, залежно від власних потреб, інтересів, переконань. Активність особистості має великий потенціал для саморозвитку та досягнення життєвих цілей.

Громадянська активність – багатоаспектне поняття, яке є предметом вивчення різних наук: філософії, політології, психології, педагогіки тощо.

Вітчизняні дослідники роблять численні спроби визначення поняття «громадянська активність» (таблиця 2).

Таблиця 2.

Контент-аналіз дефініцій поняття «громадянська активність» у працях українських науковців

Автор	Дефініція поняття
Т. Безверха	Внутрішнє прагнення до діяльності, що спрямоване на здійснення будь-якої суспільної мети; важлива умова розвитку державотворення; залежність від стану розвитку змісту національної ідеї [1].
М. Боришевський	Вияв громадянської спрямованості, стійка сукупність мотиваційних утворень, що спрямовують активність особистості в русло значущої діяльності [2].
А. Карась	Здатність залучати особистість до відданості суспільним справам і громадянській солідарності [7].
Л. Снігур	Діяльнісна сфера вияву громадянськості особистості, яка складає комплекс громадянських якостей, що характеризують особистість як громадянина-патріота, громадянина-професіонала, громадянина-демократа [16].
Л. Шангіна	Накопичення досвіду реальних соціально значущих справ, участь у суспільних об'єднаннях і акціях, спрямованих на захист прав громадян, зміцнення правопорядку [19].
Т. Саврасова-В'юн, Н. Чернуха	Структурно-змістова якість особистості, що формується та розвивається на основі власних ціннісних орієнтацій, враховуючи цінності суспільства та правові норми й вимоги держави, спрямовує діяльність, поведінку, спілкування людини як представника соціального, на створення світу громадянських відносин та відображає характер інституціональної взаємодії з владою [18].

Відтак зазначимо, що у вітчизняному науковому дискурсі поняття «громадянська активність» розглядається як: одна із форм соціальної активності, основною метою якої є реалізація значущих інтересів; вияв громадянської спрямованості, стійка сукупність мотиваційних утворень; внутрішнє прагнення до діяльності, що спрямоване на здійснення будь-якої суспільної мети; накопичення досвіду реальних соціальних справ тощо.

Нам імпонує наукова позиція Т. Саврасової-В'юн, яка виокремлює чинники макро-, мезо- та мікрорівнів, які впливають на громадянську активність старшокласників.

До чинників макрорівня дослідниця відносить: психологічні, економічні, політичні, ідеологічні фактори на рівні держави, регіону, міста.

Чинниками мезорівня, які впливають на громадянську активність старшокласників, є: психологічні аспекти навчання та виховання, різноманітність їх форм та методів; учительський колектив; учнівське оточення; місія школи.

До чинників мікрорівня Т. Саврасова-В'юн відносить: сукупність особистісних якостей, які спонукають до громадської активності [15, С. 51].

Уточнено сутність поняття «громадянська активність старшокласника» як інтегральну якість особистості, що виявляється у свідомих громадянських переконаннях і спрямована на ефективне здійснення громадянської діяльності на благо суспільства. Громадянська активність старшокласників передбачає наявність інтересу до громадської роботи, участь у різноманітних заходах, ініціативах, проєктах, волонтерській діяльності; організаторські здібності; відповідальність за виконання громадських доручень; ініціативність, вимогливість до себе, готовність допомогти іншим; аналізувати результати власної діяльності.

Висновки. Проаналізовано підходи до визначення базових понять дослідження: «громадянськість», «активність особистості», «громадянська активність» та уточнено визначення понять «активність особистості», «громадянська активність старшокласника».

Проведене дослідження не вичерпує багатогранності проблеми формування громадянської активності старшокласників. Дослідницької уваги потребують питання, пов'язані з визначенням, обґрунтуванням педагогічних умов формування громадянської активності старшокласників у позаурочній діяльності.

Література:

1. Безверха Т. В. Державне управління етнонаціональними відносинами в контексті формування української національної ідеї: автореф. дис. … канд. наук з держуправління. Донецьк, 2008. 21 с.

2. Боришевський М. Й. Громадянська спрямованість у контексті стратегій та цілей життєдіяльності особистості. Психолого-педагогічні умови виховання громадянської спрямованості в юнацькому віці: наук.-метод. посібник. Київ: Міленіум, 2004. С. 5–16.

3. Вовк Л. П. Словник навчально-педагогічних понять і термінів: методичний посібник/ укл. Л. П. Вовк, Г. Д. Панченко, О. С. Падалка та ін. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2001. 83 с.

4. Войчун О.В. Формування громадянської активності студентів університету засобами студентського самоврядування: дис. … канд. пед. наук. Київ, 2020. 314 с.

5. Гершуненко О., Пащенко Д., Примаченко Н. Формування громадянської активності старшокласників у позакласній діяльності. *Молодь і ринок* № 1 (199), 2022. С. 39–44.

6. Гончаренко С. У Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне: Волинські обереги, 2011. 522 с.

7. Карась А. Ф. Розвиток демократії як здійснення громадянського суспільства. *Універсум: журнал політології, футурології, економіки, науки і культури.* 2000. № 3-4. С. 17–21

8. Киричук О. Формування в учнів активної життєвої позиції. К.: Рад. школа, 1983. 136 с.

9. Коберник О. Життєва активність учнів сільської школи: зміст, складники та індикатори. *Педагогіка і психологія*, 2000. № 4. С. 51-57.

10. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К., 1986. 609 с.

11. Мацейків Т. І. Експериментальне дослідження проблеми формування громадянської компетентності. *Педагогічні науки*. Вип. 143, 2019. С. 124–131.

12. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія. Посібник. Київ: Академвидав, 2003. 448 с.

13. Психологічний словник / авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова / за ред. Н. А. Побірченко https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5980/3/O_Serhieienkova_IL.pdf (дата звернення 14.03.2025).

14. Рехтета Л. О. Громадянське виховання учнів основної школи в позаурочній виховній діяльності: автореф. дис. … канд. пед. наук. Київ, 2003. 20 с.

15. Саврасова-В'юн Т. О. Психологічні основи розвитку громадянської активності старшокласників: дис. … канд. психол. наук. Київ, 2013. 273 с.

16. Снігур Л. А. Психологія становлення громадянськості особистості. Одеса: Видавництво :М. П. Черкасов, 2004. 331 с.

17. Трейтяк Д. Формування громадянської активності старшокласників у цифровому просторі як складової виховання національної солідарності. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді.* Вип. 28. Кн. 2., 2024. С. 182 –197.

18. Чернуха Н., Саврасова-В'юн Т. Громадянська активність студентів: психологічна характеристика проявів розвитку. *Освітологія,* 2014. Вип. 3. С. 122–125.

19. Шангіна Л. І. Громадянська активність середнього класу. Оцінка важливості громадянської активності. *Національна безпека і оборона*: Центр Розумкова, 2008. № 7. С. 30–45.

References:

1. Bezverkha T. V. (2008). Derzhavne upravlinnia etnonatsionalnymy vidnosynamy v konteksti formuvannia ukrainskoi natsionalnoi idei [State management of ethno-national relations in the context of forming the Ukrainian national idea] : avtoref. dys. … kand. nauk z derzhupravlinnia. Donetsk, 21 s. [in Ukrainian].

2. Boryshevskyi M. Y. (2004). Hromadianska spriamovanist u konteksti stratehii ta tsilei zhyttiediialnosti osobystosti. [Civic orientation in the context of strategies and goals of the individual's life]. Psykholoho-pedahohichni umovy vykhovannia hromadianskoi spriamovanosti v yunatskomu vitsi: nauk.-metod. posibnyk. Kyiv: Milenium, S. 5–16. [in Ukrainian].

3. Vovk L. P. (2001). Slovnyk navchalno-pedahohichnykh poniat i terminiv: metodychnyi posibnyk [Dictionary of educational and pedagogical concepts and terms: A methodological manual] / ukl. L. P. Vovk, H. D. Panchenko, O. S. Padalka ta in. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 83 s. [in Ukrainian].

4. Voichun O. V. (2020). Formuvannia hromadianskoi aktyvnosti studentiv universytetu zasobamy studentskoho samovriaduvannia [Formation of civic activity of university students by means of student self-government] : dys. … kand. ped. nauk. Kyiv, 314 s. [in Ukrainian].

5. Hershunenko O., Pashchenko D., Prymachenko N. (2022). Formuvannia hromadianskoi aktyvnosti starshoklasnykiv u pozaklasnii diialnosti [Formation of civic activity of high school students in extracurricular activities]. *Molod i rynok* № 1 (199), S. 39–44. [in Ukrainian].

6. Honcharenko S. U. (2011). Ukrainskyi pedahohichnyi entsyklopedychnyi slovnyk. [Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary]. Rivne: Volynski oberehy, 522 s. [in Ukrainian].

7. Karas A. F. (2000). Rozvytok demokratii yak zdiisnennia hromadianskoho suspilstva. [Development of democracy as the implementation of civil society]. *Universum: zhurnal politolohii, futurolohii, ekonomiky, nauky i kultury*. № 3-4. S. 17–21. [in Ukrainian].

8. Kyrychuk O. (1983). Formuvannia v uchniv aktyvnoi zhyttievoi pozytsii. [Formation of an active life position of students]. K.: Rad. shkola, 136 s. [in Ukrainian].

9. Kobernyk O. (2000). Zhyttieva aktyvnist uchniv silskoi shkoly: zmist, skladnyky ta indykatory. [Life activity of rural school students: content, components and indicators]. *Pedahohika i psykholohiia*, № 4. S. 51-57. [in Ukrainian].

10. Kostiuk H. S. (1986). Navchalno-vykhovnyi protses i psykhichnyi rozvytok osobystosti. [Educational process and mental development of the individual]. K., 609 s. [in Ukrainian].

11. Matseikiv T. I. (2019). Eksperymentalne doslidzhennia problemy formuvannia hromadianskoi kompetentnosti. [Experimental study of the problem of forming civic competence]. *Pedahohichni nauky*. Vyp. 143, S. 124–131. [in Ukrainian].

12. Orban-Lembryk L. E. (2003). Sotsialna psykholohiia. [Social psychology]. Posibnyk. Kyiv: Akademvydav, 448 s. [in Ukrainian].

13. Psykholohichnyi slovnyk. [Psychological dictionary]. / avt.-uklad. V. V. Syniavskyi, O. P. Serhieienkova / za red. N. A. Pobirchenko https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5980/3/O_Serhieienkova_IL.pdf (data zvernennia 14.03.2025). [in Ukrainian].

14. Rekhteta L. O. (2003). Hromadianske vykhovannia uchniv osnovnoi shkoly v pozaurochnii vykhovnii diialnosti [Civic education of primary school students in extracurricular educational activities] : avtoref. dys. … kand. ped. nauk. Kyiv, 20 s. [in Ukrainian].

15. Savrasova-Viun T. O. (2013). Psykholohichni osnovy rozvytku hromadianskoi aktyvnosti starshoklasnykiv [Psychological foundations for the development of civic activity among high school students] : dys. … kand. psykhol. nauk. Kyiv, 273 s. [in Ukrainian].

16. Snihur L. A. (2004). Psykholohiia stanovlennia hromadianskosti osobystosti. [Psychology of the formation of citizenship of personality]. Odesa: Vydavnytstvo :M. P. Cherkasov, 331 s. [in Ukrainian].

17. Treitiak D. (2024). Formuvannia hromadianskoi aktyvnosti starshoklasnykiv u tsyfrovomu prostori yak skladovoi vykhovannia natsionalnoi solidarnosti. [Formation of civic activity of high school students in the digital space as a component of the education of national solidarity]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*. Vyp. 28. Kn. 2., S. 182 –197. [in Ukrainian].

18. Chernukha N., Savrasova-Viun T. (2014). Hromadianska aktyvnist studentiv: psykholohichna kharakterystyka proiaviv rozvytku. [Civic activity of students: Psychological characteristics of manifestations of development]. *Osvitolohiia*, Vyp. 3. S. 122–125. [in Ukrainian].

19. Shanhina L. I. (2008). Hromadianska aktyvnist serednoho klasu. Otsinka vazhlyvosti hromadianskoi aktyvnosti. [Civic activity of the middle class. Assessment of the importance of civic activity]. *Natsionalna bezpeka i oborona: Tsentr Rozumkova*, № 7. S. 30–45. [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) № 4(34)2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 37.017.4:[37:005.591.452]:[378.091.3:373.011.3-051](481):378:316.444(477)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1273-1284

Коваль Тетяна Василівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ, https://orcid.org/0000-0003-1560-4811

ВТІЛЕННЯ ІДЕЙ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА ТА ГЕТЕРОГЕННОСТІ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У КОРОЛІВСТВІ НОРВЕГІЯ: З ДОСВІДУ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ УКРАЇНСЬКИХ СТУДЕНТІВ

Анотація. Стаття присвячена питанню реалізації ідей громадянської освіти через педагогіку партнерства та гетерогенності у професійній підготовці майбутніх учителів за результатами досвіду академічної мобільності українських студентів у Королівстві Норвегія.

Проаналізовано праці вітчизняних наукових діячів, які досліджували питання впровадження елементів громадянської освіти у освітнє середовище закладів освіти різних рівнів, чим сприяли реалізації глобальних цілей сталого розвитку. Описано роль міжнародної мобільності у реалізації завдань освітньо-професійних програм підготовки майбутніх фахівців, зокрема А3/013 «Початкова освіта».

Акцентовано увагу на тому, що підготовка майбутніх фахівців має комплексний характер. Вона поєднує теоретичні знання і практичні навички, формує загальні та спеціальні компетентності. Інтеграція різних навчальних дисциплін дозволяє всебічно набувати знання та вміння, які необхідні для майбутньої професійної діяльності здобувачів вищої освіти.

Розкрито зміст навчальних дисциплін в Українському державному університеті імені Михайла Драгоманова, які готують студентів до втілення ідей громадянської освіти в Україні: «Громадянська освіта та основи демократії», «Основи і методика викладання громадянської та історичної освітньої галузей», «Педагогіка партнерства з основами інклюзивного навчання в НУШ», «Педагогіка гетерогенності та інклюзії в освіті».

Представлено досвід здобувачів вищої освіти педагогічного факультету, які в рамках академічної мобільності перебували один семестр на факультеті гуманітарних, спортивних та освітніх наук Університету

Південно-Східної Норвегії (програми: «Навчання на природі та експериментальне навчання в школах і дитячих садках (Outdoor Educational and Experiential Learning in School and Kindergartens)» та «Вивчення фізичного виховання, спорту та навчання на природі (Physical Education, Sport and Outdoor Learning))». Констатовано, що участь українських студентів в програмах зовнішньої академічної мобільності сприяє розширенню горизонтів і підвищенню їхньої конкурентоспроможності на ринку праці, а також допомагає студентам розвивати міжкультурні навички, встановлювати нові знайомства, поглиблювати розуміння особливостей різних сфер життя світової спільноти та формувати активну громадянську позицію.

Ключові слова: громадянська освіта, фахова підготовка майбутніх педагогів, Королівство Норвегія, педагогіка партнерства, інклюзивна освіта, педагогіка гетерогенності, міжнародна академічна мобільність, початкова освіта.

Koval Tetiana Vasylivna PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Primary Education and Innovative Pedagogy, Dragomanov Ukrainian State University, Kyiv, https://orcid.org/0000-0003-1560-4811

IMPLEMENTATION OF CIVIC EDUCATION IDEAS THROUGH PARTNERSHIP AND HETEROGENEITY PEDAGOGY IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN THE KINGDOM OF NORWAY: THE EXPERIENCE OF ACADEMIC MOBILITY OF UKRAINIAN STUDENTS

Annotation. The article is devoted to the issue of implementing the ideas of civic education through the pedagogy of partnership and heterogeneity in the professional training of future teachers based on the experience of academic mobility of Ukrainian students in the Kingdom of Norway.

The article analyzes the works of domestic scholars who have studied the issue of introducing elements of civic education into the educational environment of educational institutions of different levels, thereby contributing to the implementation of global sustainable development goals. The role of international mobility in the implementation of the tasks of educational and professional programs for the training of future specialists, in particular A3/013 «Primary Education», is described.

The author emphasizes that the training of future specialists is complex. It combines theoretical knowledge and practical skills, forms general and special competencies. The integration of various academic disciplines allows to

comprehensively acquire the knowledge and skills necessary for the future professional activity of higher education students.

The content of the academic disciplines at the Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University, which prepare students to implement the ideas of civic education in Ukraine, is revealed: «Civic Education and the Basics of Democracy», «Fundamentals and Methods of Teaching Civic and Historical Education», «Pedagogy of Partnership with the Basics of Inclusive Education in the NUS», «Pedagogy of Heterogeneity and Inclusion in Education».

The experience of higher education students of the Faculty of Pedagogy, who spent one semester at the Faculty of Humanities, Sports and Educational Sciences of the University of Southeast Norway as part of academic mobility (programs: «Outdoor Educational and Experiential Learning in School and Kindergartens» and «Study of Physical Education, Sport and Outdoor Learning»). It is stated that the participation of Ukrainian students in external academic mobility programs helps to broaden their horizons and increase their competitiveness in the labor market, as well as helps students develop intercultural skills, establish new acquaintances, deepen their understanding of the peculiarities of various spheres of life of the world community and form an active civic position.

Keywords: civic education, professional training of future teachers, Kingdom of Norway, pedagogy of partnership, inclusive education, pedagogy of heterogeneity, international academic mobility, primary education.

Постановка проблеми. У сучасному світі тема формування громадянської компетентності майбутніх педагогів залишається актуальною і надзвичайно важливою. Перед освітою постає завдання не просто передавати академічні знання, вона має формувати громадянські цінності, виховувати активних громадян своєї країни, які можуть приймати свідомі рішення, розуміти і реагувати на виклики суспільства.

Громадянська компетентність майбутнього вчителя початкової школи у сучасному суспільстві знаходить свій вияв у здатності мобілізувати і застосувати відповідні цінності, ставлення, знання і вміння, щоб реагувати на виклики громадянського суспільства, взаємодіяти в осередку громади з метою виявлення та вирішення проблем, реалізовувати весь комплекс громадянських прав та обов'язків у демократичному суспільстві.

На нашу думку, цінним для нашого дослідження стане досвід Королівства Норвегія, адже ця країна вже багато років залишається лідеркою у рейтингу найдемократичніших країн світу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Мета громадянської освіти передбачає формування громадянськості як інтегрованої якості особистості, що має культурологічні засади і є

фундаментальною духовно-моральною якістю, світоглядною і психологічною характеристикою особистості. Тому вчитель як суб'єкт і організатор процесу виховання молодших школярів повинен сам володіти відповідним рівнем громадянської компетентності, що визначає його громадянську зрілість і професійну готовність до виконання виробничих функцій.

Різні аспекти професійного становлення майбутнього вчителя, його підготовки до здійснення громадянського виховання учнів досліджували В. Андрущенко, О. Вишенський, О. Киричук, О. Савченко, О. Пометун, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська та ін. [1].

Базові засади громадянського виховання молодого покоління, результатом якого є формування громадянської компетентності особистості, висвітлено в працях (П. Ігнатенка, В. Поплужного, В. Сухомлинського, В. Щербатюка та ін.).

Особливості формування громадянської зрілості у майбутніх педагогів розкрито в працях (О. Кафарської, Т. Мироненко, В. Плахтєєвої, Н. Самохіної, А. Сігови та ін.).

Різні аспекти розв'язання проблеми громадянського виховання учнів загальноосвітніх шкіл розглянуто в низці сучасних досліджень (О. Бенца, М. Боришевський, П. Вербицька, Н. Дерев'янко, Ю. Завалевський, П. Кендзьор, У. Кецик, Л. Корінна, О. Кошолап, О. Красовська, Л. Рехтета, М. Рудь, О. Сухомлинська, К. Чорна, М. Шимановський та ін.).

Питання громадянського виховання молодших школярів та підготовки майбутніх учителів до формування громадянської компетентності в учнів висвітлено в працях таких вчених як: Н. Бібік, Т. Васютіна, Л. Момотюк, І. Рогальської, О. Савченко, Г. Тарасенко, С. Якименко та ін.

Водночас, з упровадженням Концепції розвитку громадянської освіти в Україні [5], виникла необхідність у забезпеченні високого рівня громадянського виховання молодших школярів і потребою у модернізації системи підготовки майбутніх учителів до формування в учнів громадянської компетентності на основі передових сучасних і зарубіжних практик, з опорою на педагогіку партнерства та гетерогенності та з урахуванням можливостей академічної мобільності (внутрішньої та зовнішньої) викладачів та студентів.

У зв'язку з актуальністю досліджуваної проблеми **метою статті** є окреслення стану і досвіду формування громадянської компетентності майбутніх учителів початкової школи в Україні та Королівстві Норвегія засобами педагогіки партнерства та гетерогенності.

Виклад основного матеріалу. Формування громадянської компетентності майбутніх учителів початкової школи є важливим

завданням у їх професійній підготовці. Так, для нашого дослідження цінними є підходи, які представляє Т. Ремех, що можуть бути використані у практичній діяльності сучасних педагогів.

1. *Курси та модулі з громадянської освіти.* В освітніх програмах для майбутніх вчителів початкової школи слід включати спеціальні курси або модулі, які зосереджені на розвитку громадянської компетентності. Ці курси можуть охоплювати такі теми, як права людини, демократія, громадська участь, етика та соціальна справедливість.

2. *Практичні вправи та проекти*. Педагогам слід надавати можливості для практичного застосування громадянських навичок. Це можуть бути проекти з аналізу громадських проблем, організація громадських заходів або участь у благодійних акціях. Ці активності допоможуть учителям побачити, як громадянська компетентність може бути впроваджена в реальному житті.

3. *Рольові ігри та дебати*. Вони є ефективними інструментами для розвитку громадянської компетентності, допомагають учням розігрувати різні ситуації, де вони можуть виявити свою здатність до аргументації, просування поглядів та співпраці з іншими.

4. *Взаємодія з громадськими організаціями*. Педагог може організовувати зустрічі з представниками громадських організацій або запрошувати їх в якості гостя на уроках. Це дозволить учням почути реальні історії та досвід від активних громадян і вчитися від них. Взаємодія з громадськими організаціями також може сприяти залученню учнів до громадської діяльності та вихованню у них почуття громадянської відповідальності.

5. *Рефлексія і дискусії*. Важливо створювати можливості для рефлексії і обговорення громадянських питань. Учні мають мати можливість висловлювати свої думки, обговорювати конкретні теми та розуміти різні погляди. Учителі можуть створювати безпечне та сприятливе середовище для цих дискусій, де кожен голос слухається та поважається.

6. *Приклад вчителя*. Найважливішим елементом формування громадянської компетентності є сам приклад учителя, який має бути активним громадянином, проявляти громадську участь, показувати відповідальність і етичне поводження. Вони мають бути моделлю громадянських цінностей та демонструвати, як громадянські навички можуть бути застосовані в реальному житті [11].

Зупинимось детальніше на особливостях підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта» до досліджуваної нами проблеми в УДУ імені Михайла Драгоманова, яка відбувається під час вивчення таких

дисциплін як: «Громадянська освіта та основи демократії», «Основи і методика викладання громадянської та історичної освітньої галузей», «Педагогіка партнерства з основами інклюзивного навчання в НУШ», «Педагогіка гетерогенності та інклюзії в освіті».

Слід сказати, що метою викладання дисципліни «Громадянська освіта та основи демократії» (Т. Бакка, О. Богомаз) є: формування у здобувачів освіти базових знань про основи демократії, принципи функціонування демократичного суспільства та розвиток громадянських компетентностей. Студенти під час вивчення дисципліни опановують знання та формують відповідні уміння з таких тем як: «Людина та ідентичність, «Права і свободи людини», «Громадянське суспільство». Отже, можемо підсумувати, що серед основних завдань вивчення дисципліни «Громадянська освіта та основи демократії» є: формування понять про національну та громадянську ідентичність та самореалізацію людини і громадянина; поглиблення, оновлення та систематизація знань про соціальну, політичну, правову сфери життєдіяльності людини, демократію, громадянське суспільство та його інститути; розвиток навичок взаємодії та співпраці з іншими людьми на національному, державному та глобальному рівні, участі у громадських дискусіях та прийнятті рішень, вирішенні конфліктів та суперечностей, відстоюванні особистих, групових та національних інтересів; розвиток громадянських компетентностей; формування демократичних цінностей і ставлень [3].

Метою дисципліни «Основи і методика викладання громадянської та історичної освітньої галузей» (Т. Васютіна) є: забезпечити оволодіння студентами спеціальності «Початкова освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти необхідним обсягом фахових компетенцій, які допоможуть реалізувати зміст освітньої галузі «Громадянська та історична» Державного стандарту початкової освіти у контексті Концепції розвитку громадянської освіти в Україні (2022), Концепції «Нова українська школа» та чинних Типових освітніх програм.

В процесі роботи студенти аналізують підходи до суті і структури громадянської компетентності, як особистісного утворення, у світовому та вітчизняному досвіді, з'ясовують роль освіти для демократичного громадянства, навчаються формувати основи громадянської компетентності молодших школярів засобом інструментарію швейцарсько-українського проєкту DOCCU «Розвиток громадянських компетентностей в Україні», детально опрацьовують матеріал, пов'язаний із правами дітей, соціальним середовищем людини та методикою формування відповідних складників громадянської компетентності учнів, усвідомлюють роль толерантності та місця людини в демократичному суспільстві України [8].

Для нашого дослідження важливо розглянути таку дисципліну, як «Педагогіка партнерства з основами інклюзивного навчання в НУШ» (Т. Коваль). Метою викладання даної навчальної дисципліни є: розкрити методологічні і теоретичні основи педагогіки партнерства, розглянути сучасні тенденції і проблеми надання педагогічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами та особливості психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в умовах Нової української школи. Серед основних завдань даної дисципліни можна означити такі, як: аналіз методологічних і теоретичних основ педагогіки партнерства та інклюзивної освіти; формування системи знань про сучасні форми та методи корекційно-педагогічної діяльності, нормативно-правове забезпечення дітей з особливими освітніми потребами, що реалізуються в початковій школі з усвідомленим ставленням до їх вибору; формування здатності до реалізації ідей педагогіки партнерства та організації взаємодії з усіма учасниками у освітньому процесі НУШ; сприяти розвитку гуманістичних й інклюзивних цінностей та особистісних якостей майбутнього педагога [10].

Зазначимо, що метою вибіркової навчальної дисципліни «Педагогіка гетерогенності та інклюзії в освіті» (Т. Коваль) є: ознайомлення студентів із основами та закономірностями нової галузі знань «Педагогіки Багатоманіття». Відтак, під час лекційного викладу матеріалу, майбутні вчителі отримують знання в галузі педагогіки багатоманіття, відбувається формування уявлень про гетерогенний аспект освіти, а саме гетерогенність, критерії багатоманіття, типологію гетерогенних груп учнів. Під час проведення практичних занять у здобувачів освіти формуються уміннями та навичками партнерської взаємодії з гетерогенними групами учнів на основі використання сучасних освітніх концепцій, технологій, моделей навчання учнів у Новій українській школі з урахуванням особливих освітніх потреб учнів [9].

Для нашого дослідження цінним став досвід студентів педагогічного факультету, які впродовж весняного семестру 2022/2023 навчального року опановували програми на факультеті гуманітарних, спортивних та освітніх наук Університету Південно-Східної Норвегії. Відтак, здобувачі вищої освіти педагогічного факультету УДУ імені Михайла Драгоманова мали унікальну можливість пройти навчання за норвезькою системою освіти та познайомитися з особливостями культури, традицій і звичаїв північного народу в рамках двох програм: «Навчання на природі та експериментальне навчання в школах і дитячих садках (Outdoor Educational and Experiential Learning in School and Kindergartens)» та «Вивчення фізичного виховання, спорту та навчання на природі (Physical Education, Sport and Outdoor Learning)» [4; 6; 7].

Слід відмітити, що мешканці Норвегії активно впливають на ухвалення рішень в своїй країні, не бояться висловлювати свої думки та відстоювати права, бути громадянами з активною життєвою позицією. Варто зазначити, що вчитися цьому вони починають з самого дитинства, а держава всіляко підтримує сучасні підходи до навчання через програми та стандарти.

Незвичним для наших студентів було спілкування з викладачами та кураторами програми, адже у норвезькій мові узагалі немає форми звертання на «ви», а відтак всі один до одного звертаються на «ти» й за іменем. Отже, комунікація здійснюється не згори вниз, а горизонтально.

Студенти активно залучались до дискусій, проєктів та волонтерства, що сприяло розвитку критичного мислення та соціальної відповідальності. Куратори програми в Норвегії та студенти учасники запропонували нашим студенткам-українкам долучитися до збору гуманітарної допомоги постраждалим від наслідків військового вторгнення в Україні. Як засвідчує досвід здобувачів освіти, що вся небайдужа університетська спільнота відгукнулась на пропозицію та в короткі строки вдалось зібрати допомогу. Особливо цінними були слова підтримки, дружні обійми студентів, викладачів, які є представниками різних країн.

Здобувачі вищої освіти з України мали можливість пройти педагогічну практику в школах Норвегії. Слід відмітити, що між жінками та чоловіками в цій країні рівномірно розподілені домашні обов'язки, студенти на власні очі побачили, що і дівчата, і хлопці на уроках праці вчаться готувати страви та робити домашні справи, що свідчить про підготовку до партнерської взаємодії (Рис. 1).



Рис. 1. Урок праці в школі (Королівство Норвегія)

При обговоренні з вчителями-кураторами тем для майбутніх уроків студентів приємно здивувала пропозиція від вчителів про те, щоб розповісти дітям про реалії в яких сьогодні потерпає Україна. Отже, можна зробити висновок, що говорити з норвезькими дітьми про глобальні проблеми чи важливі для різних країн речі ніколи не зарано і окрім того, потрібно не лише розповідати, а ще й мотивувати дітей до дискусій на цю тему.

Вчителі норвезьких шків ділилися досвідом із практикантами, відтак у Норвегії діє закон про дітей, у якому зазначено, що діти з 7 років мають право на власну думку щодо рішень батьків, які їх стосуються, до думки 12-річних дітей батьки вже зобов'язані дослухатися, а у 15-річному віці – право самостійно вирішувати питання про свою освіту та участь у різних організаціях.

Власне, учитель не контролює відвідування школи дітьми в Королівстві Норвегія, вони змалку усвідомлюють власну відповідальність за своє життя і якщо не будуть ходити до школи, то у майбутньому матимуть складнощі зі вступом до ЗВО, а надалі і з пошуком роботи. Проте, у деяких виняткових випадках учитель усе ж може викликати батьків до школи. Це відбувається тоді, коли учень становить небезпеку для себе або інших учасників освітнього процесу. Слід підкреслити, що стосується педагогів, то вони самостійно обирають усі необхідні матеріали для навчання, календарного планування немає, а зміст тематичного – складає вчитель і обговорює його з батьками учнів.

З нагоди завершення програми академічної мобільності відбулося свято, всі учасники навчання проводили час разом з викладачами, обмінювалися подарунками та пригадували всі події, які сталися з ними впродовж 5 місяців. Від наших здобувачів освіти викладачі, які працювали з ними отримали у подарунок вишиванки. Слід відмітити промову Хокун, одного з викладачів, яку він озвучив перед усіма присутніми: «Сміятися – значить ризикувати здатися дурнем. Плакати – ризик здатися сентиментальним. Виявляти свої ідеї, свої мрії перед натовпом означає ризикувати їх втратою. Кохати – означає ризикувати не бути коханим у відповідь. Жити – значить ризикувати померти. Вірити – значить ризикувати впасти у відчай. Спробувати – це ризикувати невдачею. Але потрібно ризикувати, тому що найбільша небезпека в житті – нічим не ризикувати. Люди, які нічим не ризикують, нічого не роблять, нічого не мають, не живуть. Вони можуть уникнути страждань і горя, але вони не можуть вчитися, відчувати, змінюватися, рости, любити, жити. Скуті своїми поглядами, вони раби; вони втратили свою свободу. Вільна лише та людина, яка ризикує» (Рис. 2).



Рис. 2. Свято з нагоди завершення академічної мобільності (Королівство Норвегія)

Також, Хокун, Ула та Торгей звернулися до всіх присутніх та наголосили на тому, що немає більшого ризику, ніж мужньо повертатися до країни, в якій іде війна. Вони ніколи не бачили таких відважних людей, які ризикують своїм життям заради Батьківщини, заради майбутнього, заради дітей.

Висновки. Таким чином, досвід академічної мобільності українських здобувачів вищої освіти підтверджує, що під час фахової підготовки вчителів до втілення ідей громадянської освіти особлива увага повинна приділятися вивченню демократичних цінностей, прав людини та принципів рівності. Під час вивчення описаних у статті освітніх компонентів здобувачі вищої освіти навчаються методам і стратегіям, які допомагають впроваджувати ці цінності в освітній процес закладів середньої освіти, проводячи заходи, які сприяють формуванню в учнів навичок партнерської взаємодії, яка ґрунтується на взаємоповазі та співпраці. На наш погляд, саме це є важливим для створення в школі умов – поваги до різноманітності, забезпечення відкритого спілкування та партнерської взаємодії, дотримання прав людини та спільного захисту цих прав.

На наш погляд, через інтеграцію сучасних освітніх програм, культурно-просвітницьких ініціатив та інноваційних методик, майбутні учителі можуть розвинути громадянську відповідальність і критичне мислення.

Усе вищезазначене дозволяє визначити перспективні напрямки дослідження, які полягають у розробці науково обґрунтованих з української та зарубіжної практики шляхів формування партнерської взаємодії між учасниками в інклюзивному освітньому середовищі.

Література:

1. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту [Текст] : статті. Нариси. Інтерв'ю / В. П. Андрущенко. -К. : Знання України, 2004. – 738 с.
2. Васютіна, Т. (2024). Роль формальної та неформальної освіти у підготовці майбутніх учителів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. *Наука і техніка сьогодні.* 73 (1), 491 – 500. *https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-12(40)-491-500.*
3. Громадянська освіта та основи демократії. 2024. Програми навчальних дисциплін. https://bit.ly/3YPSufj
4. Завершення навчання студентів педагогічного за програмою академічної мобільності в Норвегії. https://bit.ly/4iAO17o
5. Концепція розвитку громадянської освіти в Україні. Законодавство України (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2018, № 710-р). Редакція від 08.10.2022, підстава – 893-2022-р). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-%D1%80#Text
6. Навчання і дозвілля студентів факультету у Норвегії. https://bit.ly/4iy8Eba
7. Навчання студентів факультету за програмою академічної мобільності у Норвегії. https://bit.ly/3S5zCoS
8. Основи і методика викладання громадянської та історичної освітньої галузі. Програми навчальних дисциплін. 2024. https://bit.ly/3YPSufj
9. Педагогіка гетерогенності та інклюзії в освіті. Програми навчальних дисциплін. 2024. https://bit.ly/4jTnq6I
10. Педагогіка партнерства з основами інклюзивного навчання в НУШ. Програми навчальних дисциплін. 2024. https://bit.ly/3YPSufj
11. Ремех Т. О. Сутність і структура громадянської компетентності учня нової української школи / Т. О. Ремех // Український педагогічний журнал. 2018. № 2. С. 34-41. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2018_2_7.

References:

1. Andruschenko V.P.(2004). Rozdumy pro osvitu [Tekst] [Reflections on education]: statti. Narysy. Interv'iu / V. P. Andruschenko. – K. : Znannia Ukrainy, 738 [in Ukrainian].
2. Vasiutina, T. (2024). Rol formalnoi ta neformalnoi osvity u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv do roboty v inkliuzyvnomu osvitnomu seredovyshchi [The role of formal and non-formal education in preparing future teachers to work in an inclusive educational environment]. Nauka i tekhnika sohodni. 73 (1), 491 −500. Retrieved from: *https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-12(40)-491-500* [in Ukrainian].
3. Hromadianska osvita ta osnovy demokratii [Civic education and the foundations of democracy] (2024). Prohramy navchalnykh dystsyplin. Retrieved from: https://bit.ly/3YPSufj [in Ukrainian].
4. Zavershennia navchannia studentiv pedahohichnoho za prohramoiu akademichnoi mobilnosti v Norvehii [Completion of pedagogical students' studies under the academic mobility program in Norway]. Retrieved from: https://bit.ly/4iAO17o [in Ukrainian].
5. Kontseptsiia rozvytku hromadianskoi osvity v Ukraini [The concept of civic education development in Ukraine]. Zakonodavstvo Ukrainy (Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), 2018, № 710-r). Redaktsiia vid 08.10.2022, pidstava – 893-2022-r). (n.d.). zakon.rada.gov.ua Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-%D1%80#Text [in Ukrainian].
6. Navchannia i dozvillia studentiv fakultetu u Norvehii [Studying and leisure activities of the faculty students in Norway]. Retrieved from: https://bit.ly/4iy8Eba [in Ukrainian].

7. Navchannia studentiv fakultetu za prohramoiu akademichnoi mobilnosti u Norvehii [Study of the faculty students under the academic mobility program in Norway]. Retrieved from: https://bit.ly/3S5zCoS [in Ukrainian].

8. Osnovy i metodyka vykladannia hromadianskoi ta istorychnoi osvitnoi haluzi [Fundamentals and methods of teaching civic and historical education] (2024). Prohramy navchalnykh dystsyplin. Retrieved from: https://bit.ly/3YPSufj [in Ukrainian].

9. Pedahohika heterohennosti ta inkliuzii v osviti [Pedagogy of heterogeneity and inclusion in education] (2024). Prohramy navchalnykh dystsyplin. Retrieved from: https://bit.ly/4jTnq6I [in Ukrainian].

10. Pedahohika partnerstva z osnovamy inkliuzyvnoho navchannia v NUSh [Partnership pedagogy with the basics of inclusive education in NUS] (2024). Prohramy navchalnykh dystsyplin. Retrieved from: https://bit.ly/3YPSufj [in Ukrainian].

11. Remekh T. O.(2018) Sutnist i struktura hromadianskoi kompetentnosti uchnia novoi ukrainskoi shkoly. [The Essence and Structure of the Civic Competence of a Pupil of the New Ukrainian School]. Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal. №2. S.34–41 [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
ISSN 2786-6165 (ONLINE) № 4(34)2025
Bulletin of Science and Education

УДК 37.016:91:069.12

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1285-1299

Конопацька Любов Сергіївна студентка 4 курсу освітньо-професійної програми Середня освіта (Географія), Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир

Власенко Руслана Петрівна доцент кафедри екології та географії, кандидат біологічних наук, доцент, Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир, https://orcid.org/0000-0002-3743-4406

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГЕОГРАФІЇ

Анотація. У статті розглядаються теоретичні та методичні аспекти використання елементів музейної педагогіки у процесі вивчення географії. Обґрунтовано сутність поняття «музейна педагогіка» як міждисциплінарної галузі наукового знання та висвітлено історичні етапи її розвитку в контексті географічної освіти. Проаналізовано педагогічний потенціал музеїв у формуванні географічних знань, умінь та компетентностей учнів. Доведено, що музейне середовище створює унікальні можливості для безпосередньої взаємодії з автентичними природними та культурними артефактами, що суттєво підвищує ефективність засвоєння географічних знань. Розроблено методику організації навчальних занять з географії на базі музеїв, обґрунтовано принципи інтеграції музейних засобів у шкільний курс географії та підходи до розробки відповідних дидактичних матеріалів. Запропоновано алгоритм підготовки та проведення музейних занять, що включає підготовчий, основний та підсумковий етапи. Представлено результати педагогічного експерименту, проведеного на базі ліцею №28 імені гетьмана Івана Виговського м. Житомира з використанням ресурсів Музею коштовного і декоративного каміння у смт. Хорошів, що підтверджують ефективність впровадження елементів музейної педагогіки для підвищення якості географічної освіти. Сформульовано методичні рекомендації щодо застосування елементів музейної педагогіки у навчанні географії та окреслено перспективні напрями подальших досліджень, зокрема розробку навчально-методичних комплексів та створення віртуальних географічних музеїв.

Ключові слова: музейна педагогіка, географічна освіта, музейне середовище, навчальні екскурсії, музейний квест, дидактичні матеріали, інтерактивні форми навчання.

Konopatska Lyubov Serhiivna 4th year student of the Educational and Professional Program Secondary Education (Geography) Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr

Vlasenko Ruslana Petrivna Associate Professor of the Department of Ecology and Geography, PhD in Biology, Associate Professor Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, https://orcid.org/0000-0002-3743-4406

USING ELEMENTS OF MUSEUM PEDAGOGY IN THE PROCESS OF STUDYING GEOGRAPHY

Abstract. The article examines theoretical and methodological aspects of using museum pedagogy elements in the process of teaching geography. The concept of "museum pedagogy" as an interdisciplinary field of scientific knowledge is substantiated, and the historical stages of its development in the context of geographic education are highlighted. The pedagogical potential of museums in forming geographic knowledge, skills, and competencies of students is analyzed. It is proven that the museum environment creates unique opportunities for direct interaction with authentic natural and cultural artifacts, which significantly increases the effectiveness of geographic knowledge acquisition. A methodology for organizing geography lessons based in museums has been developed, along with principles for integrating museum resources into the school geography course and approaches to developing appropriate didactic materials. An algorithm for preparing and conducting museum lessons is proposed, including preparatory, main, and final stages. The article presents the results of a pedagogical experiment conducted at Lyceum №28 named after Hetman Ivan Vyhovsky in Zhytomyr using the resources of the Museum of Precious and Decorative Stones in Khoroshiv, confirming the effectiveness of implementing museum pedagogy elements to improve the quality of geographic education. Methodological recommendations for applying museum pedagogy elements in teaching geography are formulated, and promising directions for further research are outlined, particularly the development of educational and methodological complexes and the creation of virtual geographic museums.

Keywords: museum pedagogy, geographic education, museum environment, educational excursions, museum quest, didactic materials, interactive forms of learning.

Постановка проблеми. Проблема використання елементів музейної педагогіки у процесі вивчення географії набуває особливої важливості та значення в контексті сучасних потреб модернізації географічної освіти та підвищення її якості. Інтеграція музейних засобів у навчальний процес

відповідає перспективним напрямкам розвитку методики навчання географії, сприяючи активізації пізнавальної діяльності учнів, формуванню їх дослідницьких умінь, ціннісного ставлення до природи та культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливі аспекти формування та розвитку педагогічного потенціалу музеїв у географічній освіті та недостатньою розробленістю теоретичних і методичних засад його реалізації в шкільній практиці. Аналіз наукових праць (Л. А. Гайда [3], О. В. Караманов [4], О. О. Салата [9], І.В. Удовиченко [10] та інші) засвідчив, що проблема використання музейної педагогіки в навчанні географії порушувалась фрагментарно, здебільшого в контексті окремих аспектів музейно-педагогічної діяльності.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці методики використання елементів музейної педагогіки на уроках географії.

Виклад основного матеріалу. Музейна педагогіка є міждисциплінарною галуззю наукового знання, що формується на перетині педагогіки, психології, музеєзнавства та культурології. У сучасному освітньому просторі цей напрям набуває особливої актуальності як ефективний інструмент формування ціннісного ставлення до культурно-історичної спадщини та розвитку пізнавальних інтересів учнівської молоді.

Аналіз наукових досліджень свідчить про різноманітність підходів до визначення поняття «музейна педагогіка». У таблиці 1 представлені основні визначення цього поняття, запропоновані різними науковцями.

Таблиця 1

Підходи до визначення поняття «музейна педагогіка» у наукових дослідженнях

Автор/Автори	Визначення поняття «музейна педагогіка»
О. Караманов [4, с. 13]	Галузь педагогічної науки, сформована на основі науково-практичної діяльності та спрямована на передавання культурно-освітнього досвіду в умовах музейного середовища
Т. Бєлофастова [2, с. 20]	Нова галузь педагогічної науки, що має міждисциплінарний характер, перебуваючи «на перехресті» музеєзнавства, соціальної педагогіки та педагогіки дозвілля
О. Салата [9, с. 18]	Галузь науки, що вивчає історію, особливості культурної освітньої діяльності музеїв, методи дії музеїв на різні категорії відвідувачів, взаємодію музеїв з освітніми установами
Л. Гайда [3, с. 50]	Наукова дисципліна на перетині педагогіки, психології та музеєзнавства, що займається дослідженням форм і методів виховного впливу музею
І. Удовиченко [33, с. 100]	Галузь педагогічної науки, предметом якої є культурно-освітня діяльність в умовах музею, орієнтована на розвиток особистості через включення в різноманітну діяльність у рамках музейного середовища
Н. Філіпчук [11, с. 269]	Наукова дисципліна, що інтегрує музеєзнавство, педагогіку і психологію та спрямована на оптимізацію культурно-освітнього процесу

Узагальнюючи різні підходи, можна визначити музейну педагогіку як міждисциплінарну галузь наукового знання, що вивчає закономірності, принципи, методи і форми організації педагогічного процесу в умовах музейного середовища, спрямовану на трансляцію культурного досвіду, формування ціннісного ставлення до культурно-історичної спадщини та розвиток особистості через включення в музейну комунікацію.

Як зазначає О. Караманов [4, с. 50], музейна педагогіка реалізується через різні напрями педагогічної діяльності в музейному середовищі: планові тематичні екскурсії, використання музейних матеріалів як змістової складової методичного забезпечення навчально-виховного процесу, факультативну та гурткову роботу на базі музею, підготовку учнів-екскурсоводів, проведення науково-практичних семінарів, створення віртуальних музейних просторів.

О. Караманов [4, с. 50] визначає сім основних музейно-педагогічних прийомів, які допомагають активізувати взаємодію відвідувачів з музейним середовищем: прийом показу, прийом коментування, прийом руху, прийом реконструкції, прийом локалізації подій, прийом порівняння, прийом цитування.

Музейна педагогіка реалізується через різноманітні форми роботи з відвідувачами, серед яких найпоширенішими є екскурсія, музейний урок, музейна лекція, музейне свято, музейний гурток, музейна акція, музейний квест, віртуальна екскурсія.

У системі географічної освіти музейна педагогіка набуває особливого значення як засіб реалізації краєзнавчого підходу. Як зазначають О. Антонова, Р. Власенко, В. Костюк, В. Корінний [1, с. 386], використання елементів музейної педагогіки дозволяє реалізувати краєзнавчий підхід у підготовці майбутніх учителів географії, допомагає оволодіти практичними навичками роботи з основними джерелами краєзнавчих знань, навчитися організовувати і проводити краєзнавчі екскурсії, здійснювати найпростіші наукові дослідження.

Історія інтеграції музейної педагогіки у процес навчання географії відображає еволюцію як географічної освіти, так і музейної справи. Аналіз історичних джерел та наукових праць дозволив виділити кілька ключових періодів у розвитку використання елементів музейної педагогіки у навчанні географії (рис. 1).



Рис. 1 Періодизація розвитку використання елементів музейної педагогіки у навчанні географії

Перший період (кінець XIX ст. – початок XX ст.): Зародження географічних музеїв та перші спроби їх використання в освіті. Цей період характеризується початковим етапом становлення музейної справи в контексті географічної освіти. Основна увага зосереджувалася на створенні та накопиченні географічних колекцій, які часто розміщувалися в кабінетах географії або природничих музеях при навчальних закладах. Експонати використовувалися переважно як наочне приладдя для ілюстрації теоретичного матеріалу на уроках географії.

Другий період (1920-1930-ті рр.): Становлення теоретичних основ взаємодії географічної освіти та музейної справи. У цей період відбувалося формування теоретичних засад використання музейних експонатів у навчанні географії. Особливо важливими були ініціативи щодо створення спеціалізованих географічних музеїв, які мали б стати центрами не лише збереження географічних артефактів, але й освітньої діяльності.

Третій період (1950-1970-ті рр.): Розвиток музейної педагогіки як невід'ємної складової географічної освіти. У цей період відбувалося поступове формування краєзнавчого підходу в географічній освіті, розширення мережі шкільних краєзнавчих музеїв та розробка методики організації краєзнавчої роботи з використанням музеїв.

Четвертий період (1980-1990-ті рр.): Трансформація підходів до використання музеїв у географічній освіті. У цей період відбулося переосмис-

лення ролі шкільного музею в освітньому процесі. У «Методиці викладання географії» Є. Й. Шиповича (1981 р.) зазначалося: «Раніше географічні кабінети за зовнішнім оформленням нагадували музеї, виставки. Тепер від такого оформлення відмовилися. Практика показала, що... учні, прийшовши на урок географії в такий кабінет, більшу увагу звертають на розглядання цих експонатів, ніж на пояснення вчителя і відповіді своїх товаришів...» [6, с. 108].

П'ятий період (початок XXI ст. – до теперішнього часу): Формування сучасної концепції використання музейної педагогіки у навчанні географії. Сучасний період характеризується інтеграцією музейної педагогіки у систему географічної освіти, розробкою інноваційних форм і методів музейно-педагогічної діяльності, використанням інформаційно-комунікаційних технологій та посиленням міждисциплінарного підходу.

На сучасному етапі О. В. Караманов розробив систему музейно-педагогічних прийомів, які можуть бути ефективно використані в процесі навчання географії: прийом показу, коментування, руху, реконструкції, локалізації подій, порівняння та цитування [14, с. 50]. І. А. Кудак запропонувала методику використання експонатів шкільного музею на уроках георафії, яка передбачає активне залучення учнів до роботи з музейними предметами, формування дослідницьких навичок та розвиток пізнавального інтересу [7, с. 108-112].

Педагогічний потенціал музеїв у вивченні географії визначається можливостями музейного середовища сприяти формуванню географічних знань, умінь та компетентностей через безпосередню взаємодію з автентичними предметами та інформацією.

Музейні експозиції надають можливість для формування різних типів географічних знань:

1. Фактологічні знання формуються через ознайомлення з автентичними предметами, які представляють географічні об'єкти, процеси та явища. Наприклад, колекції мінералів і гірських порід у Музеї коштовного і декоративного каміння дозволяють учням ознайомитися з різноманіттям мінеральних ресурсів, їх властивостями та особливостями.

2. Теоретичні знання формуються через розуміння закономірностей, принципів, теорій, які пояснюють географічні процеси та явища. Музейні експозиції, побудовані за проблемно-тематичним принципом, допомагають розкрити причинно-наслідкові зв'язки між різними компонентами природного середовища.

3. Методологічні знання формуються через ознайомлення з методами географічних досліджень, інструментами та обладнанням, які використовуються для вивчення географічних об'єктів і явищ.

Музейне середовище створює умови для розвитку різноманітних географічних умінь і навичок:

1. Картографічні вміння розвиваються через роботу з картами, планами, глобусами, які є невід'ємною частиною географічних експозицій. Учні вчаться орієнтуватися в просторі, визначати координати, масштаб, працювати з легендою карти.

2. Дослідницькі вміння формуються через залучення учнів до пошуково-дослідницької діяльності на базі музею. Як зазначає Н. Романова [8, с. 63], музейна педагогіка орієнтує на здобуття нових знань, формує пізнавальні інтереси, створює можливості для подальшої організації позакласної навчальної та виховної роботи.

3. Комунікативні вміння розвиваються через обговорення, дискусії, презентації, які організовуються в музейному просторі. Учні вчаться висловлювати свої думки, аргументувати позицію, працювати в команді.

4. Практичні вміння формуються через безпосередню взаємодію з географічними об'єктами та моделями. Наприклад, у мінералогічному музеї учні можуть визначати властивості мінералів, класифікувати гірські породи за походженням, проводити прості експерименти.

Важливим аспектом педагогічного потенціалу музеїв є їх вплив на формування ціннісних орієнтацій учнів: екологічних, патріотичних, наукових, культурних. Музейні експозиції, присвячені екологічним проблемам, допомагають здобувачам загальної середньої освіти зрозуміти наслідки негативного впливу людини на природу. Вивчення природи, історії, культури рідного краю сприяє вихованню любові до рідного краю, формуванню національної ідентичності.

Сучасні підходи до використання педагогічного потенціалу музеїв у вивченні географії передбачають застосування інноваційних форм і методів роботи, які активізують пізнавальну діяльність учнів, підвищують їхню мотивацію до навчання, сприяють формуванню ключових та предметних компетентностей.

Організація навчальних занять з географії на базі музеїв потребує ретельної підготовки та дотримання певного алгоритму дій. На рис. 3 представлений порядок організації навчальних занять з географії на базі музеїв.

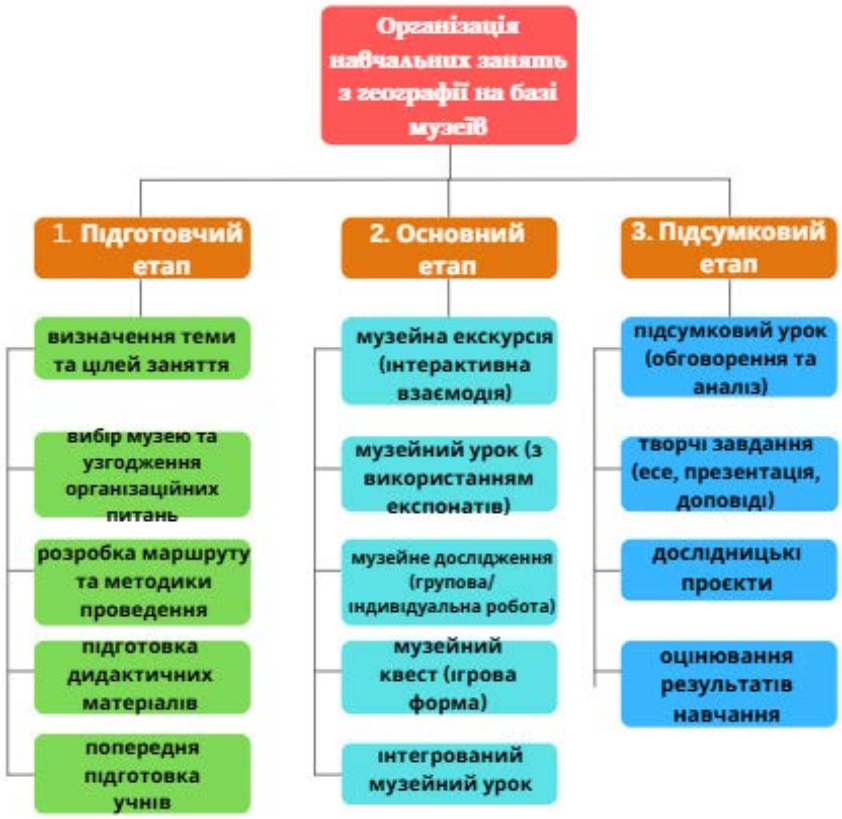


Рис. 2 Порядок організації навчальних занять з географії на базі музеїв

О. Караманов пропонує три основні етапи такої роботи [10, с. 48]:

1. Підготовчий етап

На цьому етапі вчитель здійснює:

➢ визначення теми та цілей заняття. І. Ковтун рекомендує обирати для музейних занять теми, які потребують безпосереднього контакту з реальними об'єктами та явищами [5, с. 109].

➢ вибір музею та узгодження організаційних питань. Необхідно заздалегідь відвідати музей, ознайомитися з його експозицією, узгодити з адміністрацією дату, час та умови проведення заняття.

➢ Розробку маршруту та методики проведення заняття. Маршрут визначається відповідно до навчальних цілей та особливостей експозиції.

➢ Підготовку дидактичних матеріалів. І. Ковтун наголошує на необхідності розробки спеціальних робочих листів, путівників, карток із завданнями для самостійної роботи учнів в музеї [5, с. 110].

➢ Підготовку учнів. Л. Гайда рекомендує проводити попередній урок, на якому учні ознайомлюються з темою та завданнями майбутнього

музейного заняття, отримують настанови щодо поведінки в музеї та організації своєї роботи [3, с. 53].

2. Основний етап (проведення заняття в музеї)

На цьому етапі реалізується розроблена методика заняття, яка може включати різні форми і методи роботи:

➢ музейна екскурсія – найпоширеніша форма заняття, яка передбачає огляд експозиції з поясненнями екскурсовода або вчителя;

➢ музейний урок – проводиться безпосередньо в експозиційному або лекційному залі музею з використанням музейних предметів як засобів навчання;

➢ музейне дослідження – передбачає самостійну або групову роботу учнів з вивчення музейних експонатів за спеціально розробленими завданнями.

➢ музейний квест – ігрова форма заняття, яка передбачає пошук учнями відповідей на запитання або виконання завдань із використанням музейної експозиції.

➢ інтегрований музейний урок – форма заняття, яка поєднує зміст кількох навчальних предметів (наприклад, географії та історії, географії та біології).

3. Підсумковий етап (післямузейна робота).

Цей етап є надзвичайно важливим для закріплення та систематизації знань, отриманих у музеї. Він включає:

- Проведення підсумкового уроку в класі, на якому обговорюються результати музейного заняття, аналізуються виконані завдання, формулюються висновки.
- Виконання творчих завдань – написання есе, створення презентацій, підготовка доповідей на основі інформації, отриманої в музеї.
- Організацію дослідницьких проектів на базі музейних матеріалів.
- Оцінювання результатів навчання.

Музейна педагогіка відкриває широкі можливості для збагачення та поглиблення змісту шкільного курсу географії. Інтеграція музейних засобів у навчальний процес дозволяє перетворити вивчення географії з абстрактного засвоєння фактів на захопливу дослідницьку діяльність, в якій учні активно взаємодіють з природними та культурними артефактами.

Розглянемо основні напрями інтеграції музейних засобів у зміст географічної освіти:

➢ ілюстрація та конкретизація теоретичних знань. Музейні експонати (зразки мінералів і гірських порід, гербарії рослин, опудала тварин, етнографічні артефакти тощо) виступають наочним підтвердженням положень підручника, «оживляють» сухі наукові факти. Спостерігаючи реальні

об'єкти під час екскурсії чи музейного уроку, учні краще усвідомлюють зв'язок теорії з практикою, бачать прояви географічних закономірностей у конкретних природних і суспільних явищах [3];

➢ регіоналізація географічних знань. Експозиції краєзнавчих музеїв відображають природу, історію, господарство, культуру конкретного регіону. Залучення місцевого матеріалу під час вивчення географії рідного краю сприяє формуванню краєзнавчої компетентності, вихованню патріотизму та екологічної свідомості. Знайомство з природничими колекціями, зібраними на теренах рідної місцевості, спонукає учнів із більшою зацікавленістю і відповідальністю ставитися до навколишнього середовища [1];

➢ моделювання географічних об'єктів, процесів і явищ. Музейне середовище дає змогу учням у мініатюрі побачити глобальні природні та суспільні феномени. Доторкнувшись до вулканічної бомби чи скам'янілих решток давніх організмів, школярі подумки переносяться на мільйони років назад, стають свідками далеких геологічних епох [5]. Розглядаючи етнографічні артефакти, вони дізнаються про культуру, побут, заняття народів, що населяють різні куточки планети [9];

➢ проведення практичних і дослідницьких робіт на базі музейних колекцій. Музейні фонди акумулюють багатий фактичний матеріал для організації різноманітних досліджень географічного змісту. На основі музейних експонатів учні можуть підготувати науково-дослідницькі проекти в рамках МАН, реферати, презентації з геології, географії ґрунтів, біогеографії, етногеографії, історичної географії тощо [9].

Ефективність використання музейного середовища у процесі вивчення географії значною мірою залежить від якості дидактичних матеріалів, які спрямовують навчально-пізнавальну діяльність учнів, структурують їхню взаємодію з музейними експонатами та сприяють досягненню освітніх цілей. Дидактичні матеріали є важливим інструментом, що дозволяє перетворити пасивне споглядання експозиції на активний процес здобуття знань.

При розробці дидактичних матеріалів для уроків географії на основі музейних експонатів необхідно дотримуватися певних принципів, які забезпечать їхню ефективність та відповідність освітнім цілям. І. Удовиченко зазначає, що основними принципами розробки таких матеріалів є науковість, системність, доступність, диференційований підхід, зв'язок з життям та практичною діяльністю. Особливо важливою є відповідність дидактичних матеріалів віковим особливостям учнів та рівню їхньої підготовки.

Аналіз педагогічного досвіду та наукових досліджень дозволяє виділити кілька основних видів дидактичних матеріалів, які можуть бути розроблені для уроків географії на основі музейних експонатів (рис. 3):



Рис. 3 Інструменти для покращеного навчання в музеї

1. Робочі зошити є одним з найпоширеніших видів дидактичних матеріалів для музейних занять. Вони являють собою спеціально структуровані збірники завдань, які учні виконують під час відвідування музею. І. Ковтун пропонує включати до робочих зошитів такі компоненти: коротка інформація про музей та його експозицію; план-схема музею з позначенням основних розділів експозиції; завдання для роботи з окремими експонатами або тематичними розділами; місце для записів, малюнків, схем; контрольні запитання для перевірки засвоєння матеріалу; додаткові цікаві факти та інформація; глосарій географічних термінів [5, с.117].

2. Путівники відрізняються від робочих зошитів більшою інформативністю та меншою кількістю завдань. Вони допомагають учням орієнтуватися в музейному просторі, містять інформацію про найважливіші експонати та їх зв'язок з програмним матеріалом з географії.

3. Маршрутні листи та карти є компактними дидактичними матеріалами, які визначають послідовність огляду експозиції та фіксують

основні завдання для роботи з експонатами. В. Яценко рекомендує включати до маршрутних листів: схему маршруту з позначенням «зупинок» біля ключових експонатів; короткі завдання для кожної «зупинки»; орієнтовний час роботи на кожній «зупинці»; місце для записів спостережень та висновків.

4. Музейні квести є однією з найбільш ефективних форм організації пізнавальної діяльності учнів у музейному просторі. О. Караманов визначає музейний квест як дидактичну гру, яка передбачає виконання послідовних завдань на основі музейної експозиції з метою досягнення певної цілі (знаходження «скарбу», розгадування таємниці, створення цілісного образу тощо) [4].

Карта музейного квесту повинна містити:

- загальну інструкцію та правила квесту;
- послідовність завдань або підказки для їх пошуку;
- місце для записів відповідей та міркувань;
- фінальне завдання, яке узагальнює отримані знання.

5. Картки-завдання розробляються для організації детального вивчення окремих експонатів або невеликих тематичних груп експонатів. Л. Гайда рекомендує включати до карток-завдань: інформацію про експонат (назва, час створення, походження, призначення); запитання, які спрямовують спостереження учнів; завдання для аналізу, порівняння, класифікації; творчі завдання (створення малюнка, схеми, моделі); практичні завдання (вимірювання, експеримент) [3].

6. Мультимедійні дидактичні матеріали. Сучасні технології дозволяють розробляти різноманітні мультимедійні дидактичні матеріали для музейних занять: віртуальні екскурсії, інтерактивні карти експозиції, аудіогіди, презентації, навчальні відеоролики. Особливий інтерес представляють дидактичні матеріали, побудовані на основі технології доповненої реальності (AR). Вони дозволяють «оживити» статичні музейні експонати, показати процеси та явища в динаміці, продемонструвати внутрішню будову об'єктів.

З метою перевірки ефективності використання елементів музейної педагогіки було проведено педагогічний експеримент на базі ліцею №28 імені гетьмана Івана Виговського м. Житомира (2024-2025 н.р.). Експериментальна робота передбачала організацію навчальної екскурсії до Музею коштовного і декоративного каміння у смт. Хорошів Житомирської області для учнів 8-го класу у контексті вивчення теми «Мінеральні ресурси України». Експеримент реалізовувався у чотири етапи: підготовчий, формувальний, контрольний та аналітичний.

Підготовчий етап включав розробку методики проведення екскурсії та відповідних дидактичних матеріалів: робочих листів, маршрутних карт

квесту, карток-завдань, інтерактивного путівника з QR-кодами. Формувальний етап передбачав безпосереднє проведення екскурсії з інтеграцією традиційних та інтерактивних методів навчання, зокрема музейного квесту «Таємниці світу мінералів».

Результати анкетування та тестування здобувачів загальної середньої освіти після експерименту демонструють високу ефективність запропонованої методики, що відображено на рисунку 4.

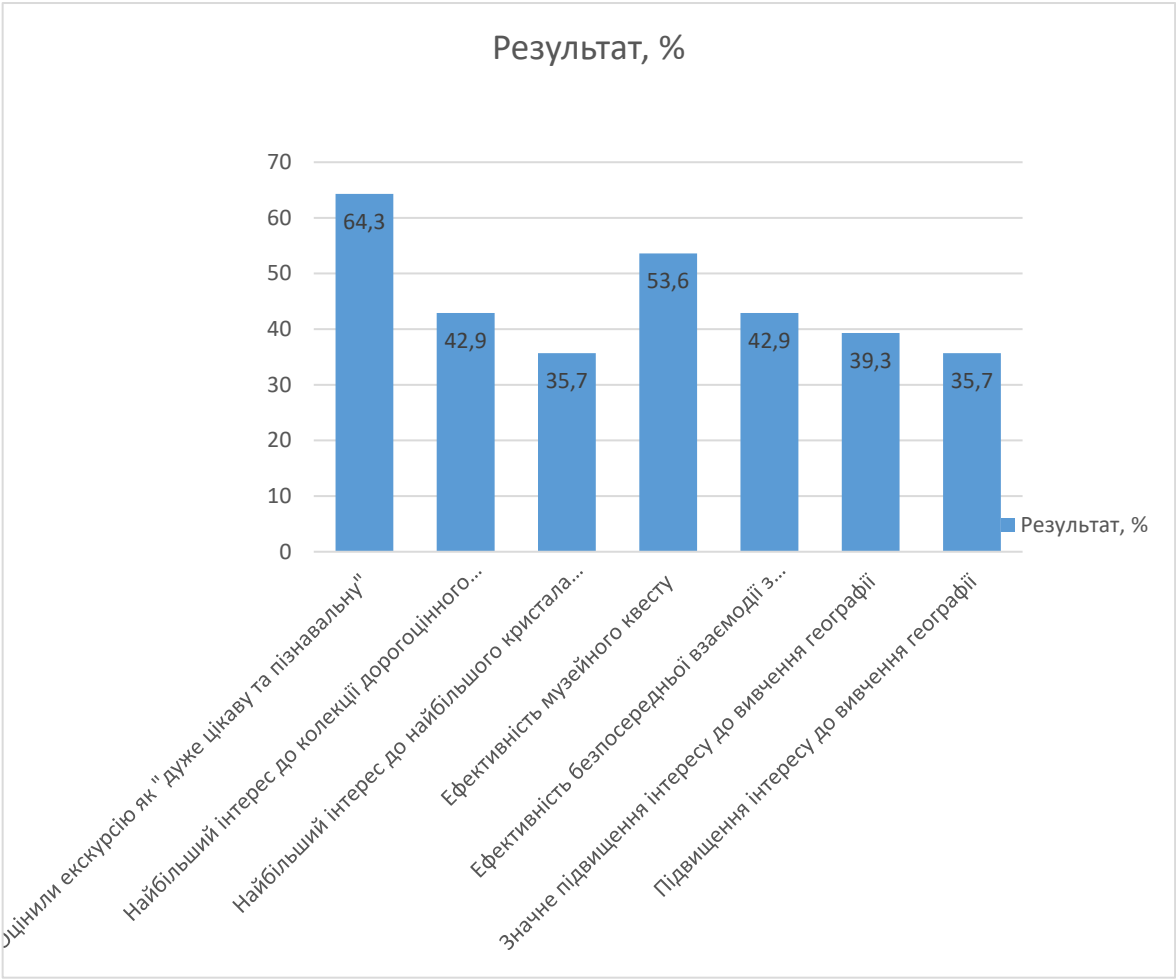


Рис. 4 Результати анкетування та тестування здобувачів загальної середньої освіти після експерименту

Встановлено, що інтеграція музейної педагогіки у процес вивчення географії не лише сприяє кращому засвоєнню знань, але й формує стійкий пізнавальний інтерес, розвиває краєзнавчу компетентність та створює міцну емоційну основу для подальшого навчання.

Висновки. На основі проведеного дослідження розроблено методичні рекомендації щодо ефективного застосування елементів музейної педагогіки у навчанні географії: включення відвідування музеїв до кален-

дарно-тематичного планування; встановлення партнерських відносин між закладами освіти та музеями; поєднання традиційних екскурсій з активними формами роботи; створення дидактичних матеріалів різного рівня складності; використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій; проведення змістовної післяекскурсійної роботи.

Перспективними напрямками подальшої роботи є розробка навчально-методичних комплексів з використання музейної педагогіки у навчанні географії, створення віртуальних географічних музеїв, розробка спеціалізованих музейно-педагогічних програм для різних вікових груп здобувачів загальної середньої освіти.

Література:

1. Антонова О. Є., Власенко Р. П., Костюк В. С., Корінний В. І. Використання елементів музейної педагогіки у краєзнавчій підготовці майбутнього вчителя географії. Вісник науки та освіти. 2023. № 8. С. 375-389.

2. Бєлофастова Т. Ю. Педагогічні засади діяльності музею як соціальнокультурного центру : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.06 «Теорія, методика і організація культурно-просвітницької діяльності». Київ, 2003. 22 с

3. Гайда Л. А. Природничі музеї закладів освіти як форма зацікавлення учнів географією і туризмом. Освітні й наукові виміри географії та туризму : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції з міжнародною участю (м. Полтава, 17 квітня 2024 р.) / відп. ред. Є. В. Копилець. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2024. С. 204-209.

4. Караманов О. Музей — школа — університет: особливості педагогічної взаємодії в сучасному суспільстві знань. Освіта та педагогічна наука. 2013. № 4 (159). С. 44-50.

5. Ковтун І. А. Екскурсія до музею коштовного і декоративного каміння як приклад позаурочної навчальної діяльності. Музейна справа на Житомирщині: історія та сучасність : матеріали Всеукраїнської науково-краєзнавчої конференції (м. Житомир, 8-9 жовтня 2020 р.). Науковий збірник «Велика Волинь». Бердичів : ФОП Мельник М. В., 2020. Вип. 60. С. 113-121.

6. Копилець Є. До проблеми створення шкільного географічного музею. Музейна педагогіка в науковій освіті. 2019. С. 207-214.

7. Кудак А. І. Використання експонатів шкільного музею на уроках географії. Таврійський вісник освіти. 2016. № 2. С. 108-112.

8. Романова Н. В., Власенко Р. П. Підвищення мотивації до навчальної діяльності засобами музейної педагогіки (на прикладі Меморіально-мінералогічного музею імені В. Г. Бондарчука в Денишівському ліцеї). Освіта. Інноватика. Практика. 2023. № 11(8). С. 58-66.

9. Салата О. О. Основи музеєзнавства : навчально-методичний посібник. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 164 с.

10. Удовиченко І. Принципи музейної педагогіки в період переосмислення ролі музею в суспільстві. Музейна педагогіка в науковій освіті : збірник тез доповідей учасників І Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 28 листопада 2019 р.). Біла Церква : Видавництво «Авторитет» ФОП Курбанова Ю. В., 2019. С. 99-102.

11.Філіпчук Н. О. Музейна педагогіка в оптимізації культурно-освітнього процесу. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 2017. № 2(77). С. 266-273.

References:

1. Antonova, O. Ye., Vlasenko, R. P., Kostiuk, V. S., & Korinnyi, V. I. (2023). Vykorystannia elementiv muzeinoi pedahohiky u kraieznavchii pidhotovtsi maibutnoho vchytelia heohrafii [Using elements of museum pedagogy in local history training of future geography teachers]. *Visnyk nauky ta osvity - Bulletin of Science and Education, 8*, 375-389 [in Ukrainian].

2. Bielofastova, T. Yu. (2003). Pedahohichni zasady diialnosti muzeiu yak sotsialno-kulturnoho tsentru [Pedagogical principles of museum activity as a socio-cultural center]. Extended abstract of candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].

3. Haida, L. A. (2024). Pryrodnychi muzei zakladiv osvity yak forma zatsikavlennia uchniv heohrafiieiu i turyzmom [Natural museums of educational institutions as a form of engaging students in geography and tourism]. In *Osvitni y naukovi vymiry heohrafii ta turyzmu: materialy III Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu* (pp. 204-209). Poltava: PNPU imeni V. H. Korolenka [in Ukrainian].

4. Karamanov, O. (2013). Muzei - shkola - universytet: osoblyvosti pedahohichnoi vzaiemodii v suchasnomu suspilstvi znan [Museum - school - university: features of pedagogical interaction in the modern knowledge society]. *Osvita ta pedahohichna nauka - Education and Pedagogical Science, 4(159)*, 44-50 [in Ukrainian].

5. Kovtun, I. A. (2020). Ekskursiia do muzeiu koshtovnoho i dekoratyvnoho kaminnia yak pryklad pozaurochnoi navchalnoi diialnosti [Excursion to the Museum of Precious and Decorative Stones as an example of extracurricular educational activity]. In *Muzeina sprava na Zhytomyrshchyni: istoriia ta suchasnist: materialy Vseukrainskoi naukovo-kraieznavchoi konferentsii* (pp. 113-121). Berdychiv: FOP Melnyk M. V. [in Ukrainian].

6. Kopylets, Ye. (2019). Do problemy stvorennia shkilnoho heohrafichnoho muzeiu [On the problem of creating a school geographical museum]. *Muzeina pedahohika v naukovii osviti - Museum Pedagogy in Scientific Education*, 207-214 [in Ukrainian].

7. Kudak, A. I. (2016). Vykorystannia eksponativ shkilnoho muzeiu na urokakh heohrafii [Using school museum exhibits in geography lessons]. *Tavriiskyi visnyk osvity - Tavria Bulletin of Education, 2*, 108-112 [in Ukrainian].

8. Romanova, N. V., & Vlasenko, R. P. (2023). Pidvyshchennia motyvatsii do navchalnoi diialnosti zasobamy muzeinoi pedahohiky (na prykladi Memorialno-mineralohichnoho muzeiu imeni V. H. Bondarchuka v Denyshivskomu litsei) [Increasing motivation for educational activities through museum pedagogy (on the example of the V.H. Bondarchuk Memorial Mineralogical Museum in Denyshi Lyceum)]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka - Education. Innovation. Practice, 11(8)*, 58-66 [in Ukrainian].

9. Salata, O. O. (2015). *Osnovy muzeieznavstva: navchalno-metodychnyi posibnyk* [Fundamentals of museum studies: educational and methodological manual]. Vinnytsia: TOV "Nilan-LTD" [in Ukrainian].

10. Udovychenko, I. (2019). Pryntsypy muzeinoi pedahohiky v period pereosmyslennia roli muzeiu v suspilstvi [Principles of museum pedagogy in the period of rethinking the role of the museum in society]. In *Muzeina pedahohika v naukovii osviti: zbirnyk tez dopovidei uchasnykiv I Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (pp. 99-102). Bila Tserkva: Vydavnytstvo "Avtorytet" FOP Kurbanova Yu. V. [in Ukrainian].

11. Filipchuk, N. O. (2017). Muzeina pedahohika v optymizatsii kulturno-osvitnoho protsesu [Museum pedagogy in the optimization of the cultural and educational process]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka - Spirituality of Personality: Methodology, Theory and Practice, 2(77)*, 266-273 [in Ukrainian].

УДК 377

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1300-1310

Концевой Андрій Леонідович кандидат технічних наук, доцент, заслужений викладач КПІ, КПІ ім. Ігоря Сікорського, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-1753-416X

Концевой Сергій Андрійович кандидат технічних наук, доцент, КПІ ім. Ігоря Сікорського, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-4523-2273

МЕТОДОЛОГІЯ КІНЕТИЧНИХ РОЗРАХУНКІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ЗАГАЛЬНОЇ ХІМІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ

Анотація. Викладання освітнього компоненту «Загальна хімічна технологія» на другому-третьому курсах бакалаврської підготовки вимагає використання достатньо простих кінетичних рівнянь для розрахунку реакторів. Визначення часу контакту в залежності від ступеня перетворення (чи навпаки) є суттєвою складовою розрахунку хімічних реакторів, оскільки дозволяє визначити продуктивність реактору, яка є зворотним значенням до часу контакту. При цьому, зазвичай, визначається раціональний час контакту (або ступінь перетворення), за якого досягається прийнятна концентрація продукту реакції за відповідної витрати реакційної суміші, тобто задана продуктивність реактора.

Мета даної роботи полягає у пошуку можливості використання кінетичного рівняння першого порядку для визначення об'єму відповідних хімічних реакторів. Перевага цього підходу полягає у можливості аналітичного (табличного) інтегрування рівняння першого порядку для ізотермічних умов і значне спрощення розрахунків для неізотермічного перебігу процесу. Об'єктом для дослідження обрано гетерогенно-каталітична оборотна реакція парової конверсії карбону (II) оксиду, що перебігає в нерухомому шарі каталізатору у реакторі ідеального витиснення. У промислових умовах процес перетворення CO проводять у два етапи на середньо температурному (СТК) і низько температурному (НТК) каталізаторах. Вихідним рівнянням для СТК обрано вираз, який передбачає гальмування процесу продуктом реакції карбон (IV) оксидом. Складне кінетичне рівняння для НТК базується на попеременному окисненні-відновленні поверхні каталізатору.

В результаті чисельного інтегрування у середовищі Excel обох рівнянь з розбивкою на 20 кроків інтервалу за ступенем конверсії отримано

значення швидкості реакції для кожного кроку. Отримані значення використано для розрахунку константи швидкості в залежності від поточної і рівноважної ступені перетворення. За отриманим спрощеним рівнянням першого порядку розраховано час контакту, який для обох каталізаторів практично співпадає з розрахованим за більш складними кінетичними рівняннями. Запропонована методологія значно спрощує розрахунки без втрати уявлення про хімічні закономірності оборотного процесу.

Ключові слова: розрахунки хімічних реакторів, реактор ідеального витиснення, спрощені рівняння кінетики, парова конверсія CO, средньотемпературний каталізатор, низькотемпературний каталізатор

Kontsevoi Andrii Leonidovych Ph.D. in Chemical Technology of Inorganic Substances, Honored Lecturer of Kyiv Polytechnic Institute, Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-1753-416X

Kontsevoi Serhii Andriiovych Ph.D. in Water Purification, Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-4523-2273

METHODOLOGY OF KINETIC CALCULATIONS IN THE STUDY OF GENERAL CHEMICAL TECHNOLOGY

Abstract. Teaching the educational component "General Chemical Technology" in the second and third years of bachelor's degree programs requires the use of sufficiently simple kinetic equations for reactor calculations. Determining the contact time depending on the degree of conversion (or vice versa) is an essential component of chemical reactor calculations, as it allows for the determination of reactor productivity, which is the inverse of contact time. At the same time, the rational contact time (or degree of conversion) is usually determined at which an acceptable concentration of the reaction product is achieved at the corresponding flow rate of the reaction mixture, that is, the specified reactor productivity.

This work aims to explore the possibility of using a first-order kinetic equation to determine the volume of the corresponding chemical reactors. The advantage of this approach lies in the possibility of analytical (tabular) integration of the first-order equation for isothermal conditions and significant simplification of calculations for non-isothermal process flow. The object of the study is the heterogeneous catalytic reversible reaction of steam conversion of carbon dioxide, which occurs in a stationary layer of catalyst in a plug flow reactor. In industrial conditions, the process of CO conversion is carried out in two stages:

on medium-temperature (MTC) and low-temperature (LTC) catalysts. The initial equation for the MTC catalyst is chosen as an expression that anticipates the process being inhibited by the reaction product, carbon dioxide. The complex kinetic equation for the LTC is based on the alternating oxidation-reduction of the catalyst surface.

As a result of numerical integration in the Excel environment of both equations, with a breakdown into 20 steps of the interval by the degree of conversion, the reaction rate values for each step were obtained. The obtained values were used to calculate the rate constant depending on the current and equilibrium conversion degrees. According to the obtained simplified first-order equation, the contact time was calculated, which for both catalysts practically coincides with that calculated using more complex kinetic equations. The proposed methodology significantly simplifies calculations without losing the understanding of the chemical patterns for the reversible process.

Keywords: chemical reactor calculations, plug flow reactor, simplified kinetic equations, steam conversion of CO, medium-temperature catalyst, low-temperature catalyst

Постановка проблеми. Визначення часу контакту в залежності від ступеня перетворення (чи навпаки) є суттєвою складовою розрахунку хімічних реакторів, оскільки дозволяє визначити продуктивність реактору, яка є зворотним значенням до часу контакту. При цьому, зазвичай, визначається раціональний час контакту (або ступінь перетворення), за якого досягається прийнятна концентрація продукту реакції за відповідної витрати реакційної суміші, тобто задана продуктивність реактору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розділ «Хімічні реактори» займає провідне місце в освітній компоненті «Загальна хімічна технологія» і викладається після вивчення рівноваги і кінетики хімічних реакцій [1]. Розрахунок промислових реакторів ідеального витиснення базується, насамперед, на визначенні часу перебування (часу контакту у випадку каталітичної реакції) газової суміші за кінетичними рівняннями. Останніх, складних і не дуже, достатньо багато у науковій і навчальній літературі [1, 2]. Використання більшості кінетичних рівнянь при розрахунку габаритів реакторів або об'єму шару каталізатору викликає певні труднощі. По-перше, більшість з них не мають аналітичного рішення навіть для ізотермічних умов і вимагають чисельного інтегрування. По-друге для неізотермічних (зокрема, адіабатичних) умов всі вони вирішуються виключно чисельним інтегруванням у середовищі Excel або у пакеті MathCAD.

Мета статті – пошук можливості використання кінетичного рівняння першого порядку для розрахунку відповідних хімічних реакторів. Як вихідні

дані слід використати відомі складні рівняння кінетики після відповідного обрахунку. Для студентів молодших курсів необхідно надати можливість розрахунків за більш простими кінетичними рівняннями за допомогою доступного середовища Excel.

Виклад основного матеріалу. Об'єктом для дослідження вибрано гетерогенно-каталітична реакція парової конверсії карбону (II) оксиду, що перебігає в нерухомому шарі каталізатору у реакторі ідеального витиснення.

У промислових умовах процес перетворення CO проводять у два етапи за реакцією:

$$CO+H_2O \leftrightarrow H_2+CO_2+41{,}2 \text{ кДж.} \quad (1)$$

На першій ступені на оксидному середньо температурному залізо-хромовому каталізаторі (СТК) підтримують температуру 643-753 К і забезпечують високу інтенсивність процесу, незважаючи на неповне перетворення CO, обумовленого станом рівноваги. На другий стадії на низькотемпературному каталізаторі (НТК), що містить мідь, при 493-523 К процес проводять фактично до рівноваги.

Каталізатори парової конверсії CO широко застосовуються у виробництві технологічного газу для синтезу аміаку. Фізико-хімічні властивості і технологія виробництва залізо-хромових каталізаторів надано, наприклад, у посібниках [3, с. 129, 183; 4, с. 108], а каталізаторів, що містять мідь – у підручнику [2, с. 56]. Кінетичні закономірності перебігу реакції (1) на обох видах каталізаторів достатньо повно представлені у підручнику [2, с.59-64] та використані нами у нижче наведеному тексті. З рівняння швидкості реакції визначають час контакту парогазової суміші з каталізатором аналітично для ізотермічного процесу (якщо рівняння просте) або чисельним інтегруванням для неізотермічних процесів і складних рівнянь кінетики. Далі за отриманим значенням часу контакту визначають об'єм каталізатору за заданою продуктивністю.

Відома також можливість орієнтовного визначення об'єму каталізатору за об'ємною швидкістю: Vоб. – $м^3$газу/($м^3$ кат.·год.)=$год^{-1}$, що визначається за практичних умов експлуатації каталізатору [5, с. 70-71].

Всі розрахунки представлені нижче реалізовані в Excel і представлені в гітхаб репозиторії [7].

Середньо температурна конверсія

Швидкість процесу парової конверсії CO у нерухомому шарі СТК описується рівнянням []:

$$W=\frac{dx}{d\tau}=\frac{K}{\sqrt{P\cdot N_{CO}^0}}\cdot\frac{x_p-x}{\sqrt{n_2+x}}, \quad (2)$$

де x, x_p – поточна і рівноважна ступінь перетворення, частка;
τ – час контакту, с; P – тиск, атм;

– початкова концентрація CO, частка;
K – константа швидкості;
n_2 – співвідношення CO_2/CO у вихідній суміші.
З рівняння (2) знаходять час контакту:

$$\tau = \int_0^x \frac{\sqrt{P \cdot N_{CO}^0}}{K} \cdot \frac{\sqrt{n_2 + x}}{x_p - x} dx, \quad (3)$$

Чисельним інтегруванням (метод прямокутників) виразу (3) у середовищі Excel визначається час контактування τ, при цьому знак інтегралу $\int$ замінюється на знак суми $\sum$, а dx на крок інтегрування Δx:

$$\tau = \sum_{i=1}^{Ncr} \frac{\sqrt{P \cdot N_{CO}^0}}{Ki} \cdot \frac{\sqrt{n_2 + x_i}}{x_{pi} - x_i} \cdot \Delta x \quad . \quad (4)$$

Вихідні дані для конверсії CO на СТК

Концентрація у парогазовій суміші на вході, об'ємна частка:
=0,0799; = 0,0478; = 0,3587; = 0.3703; решта азот. Загальний тиск, атм, P=30. Температура на вході у шар, К, T_0=645. Ступінь перетворення на виході з шару, x=0,698. Кількість кроків інтегрування, Ncr =20.

Алгоритм розрахунку.

1. Співвідношення: пара/CO $n_1 = 0,3703/0,0799=4,634$;

CO_2/CO $n_2 = m^0_{CO2}/ m^0_{CO} =0,0478/0,0799=0,6$;
H_2/CO $n_3 = m^0_{H2}/ m^0_{CO} =0,3587/0,0799=4,48$.

2. Крок зміни ступеня перетворення: $\Delta x = \frac{x}{Ncr} = \frac{0,698}{20} = 0,0349.$
3. Поточне значення ступеня перетворення на i ділянці
$x_i = x_{i-1} + \Delta x$
4. Температура суміші в процесі адіабатичного розігріву, К:

$$T_i = T_0 + \frac{N_{CO}^0 \cdot 41200}{31,4} \cdot x_i \quad , \quad (5)$$

де 31,4 – середня теплоємність, кДж/(кмоль·К);
41200 – тепловий ефект реакції, кДж/кмоль.

5. Константа рівноваги реакції (1) описуються рівнянням:

$$K_P = \frac{p_{CO_2} \cdot p_{H_2}}{p_{CO}\, p_{H_2O}} = \frac{(n_2 + x_p) \cdot (n_3 + x_p)}{(1 - x_p) \cdot (n_1 - x_p)} \quad (6)$$

і розраховується за формулою:

$$Kpi = 10^{(4905,5/Ti - 4,6455)}. \quad (7)$$

6. Розрахунок x_p базується на аналітичному рішенні рівняння другого порядку (6):

$$x_{pi} = \frac{K_{pi}\cdot(1+n_1)+n_2+n_3-\sqrt{\left[K_{pi}\cdot(1+n_1)+n_2+n_3\right]^2+4\cdot(K_{pi}-1)\cdot(n_2\cdot n_3-K_{pi}\cdot n_1)}}{2\cdot(K_{pi}-1)}.$$

7. Розрахунок константи швидкості:
8. Розрахунок часу контакту на кожному кроці за рівнянням (4).

Далі надано фрагмент таблиці покрокового контрольного розрахунку.

Крок	X	T	Kp	Xp	K	тау
1	0,0349	648,659	15,887	0,869	6,270	0,0082
2	0,0698	652,319	15,263	0,864	6,842	0,0081
3	0,1047	655,978	14,670	0,859	7,459	0,0080
18	0,6282	710,868	8,537	0,779	24,473	0,0162
19	0,6631	714,528	8,261	0,774	26,319	0,0209
20	0,698	718,187	7,996	0,768	28,283	0,0312
					час, с=	0,2217

Достатньо ретельно заповнити першу строку вказаних розрахунків, а потім копіювати строки кожного стовпчика авто заповненням («протягуванням»). На значення , n_1, n_2, n_3, T_0, Δx робиться абсолютні посилання: адреса відповідної комірки в формулах в вигляді D5 (як приклад). Автосума значень *τi* визначає час контакту на шарі СТК. Результат: τ = 0,2217 секунди.

Збільшення кількості кроків інтегрування не впливає значимо на отриманий результат.

Враховуючи великий надлишок водяної пари можна описати парову конверсію рівнянням першого порядку по СО і псевдо нульовим порядком по водяній парі:

$$\frac{dx}{d\tau} = k_2(x_p - x), \quad (8)$$

Для визначення константи швидкості k_2 нами використано значення швидкості реакції за рівнянням (2) і проведено наступні розрахунки $k_{2i}=W_i/(x_{pi}-x_i)$. Далі надано фрагмент таблиці покрокового розрахунку K_{2i}.

Ncr	W	x	T	xp	k2
1	4,2435	0,0349	648,7	0,8686	5,0898
2	4,2941	0,0698	652,3	0,8640	5,4070
3	4,3358	0,1047	656,0	0,8592	5,7463
18	2,1587	0,6282	710,9	0,7794	14,2730
19	1,6729	0,6631	714,5	0,7736	15,1358
20	1,1192	0,698	718,2	0,7678	16,0450

У координатах Ареніуса $Lnk_2=f(1/T)$ побудовано графік, додано лінію тренду (коефіцієнт детермінації $R^2=0.9995$) і отримано рівняння $Lnk_2=13{,}513-7720{,}7/T$. Отже константа швидкості запропонованого рівняння першого порядку розраховується як:

$k_2=e^{13,513-7720,7/T}$ або $k_2=738960\cdot\exp(-64160/(8{,}31\cdot T))$.

З рівняння (8) знаходимо час контакту:

$$\tau=\int_0^x dx/(k_2(x_p-x))$$

, що реалізується чисельним інтегруванням як:

$$\tau=\sum_{i=1}^{Ncr}\frac{1}{k_2}\cdot\frac{\Delta x}{x_p-x}. \quad (9)$$

Розрахунки за рівнянням (9), фрагмент реалізації:

N	X	T	Xp	k2	tau2
1	0,0349	648,66	0,8686	5,09	0,0082
2	0,0698	652,32	0,8640	5,41	0,0082
3	0,1047	655,98	0,8592	5,75	0,0081
18	0,6282	710,87	0,7794	14,27	0,0162
19	0,6631	714,53	0,7736	15,14	0,0209
20	0,698	718,19	0,7678	16,05	0,0312
					0,2217

визначили час контакту $\tau_2=0{,}2217$ с, що співпадає з розрахунком за більш складним рівнянням (4). Рівняння (8) зручне тим, що за постійної температури аналітично (табличний інтеграл) вирішується:

$$\tau=\frac{1}{k_2}\cdot ln\frac{x_p}{x_p-x}. \quad (10)$$

Так, при параметрах на виході з шару каталізатору $T=718{,}187$ К $k_2=15{,}843$; $x=0{,}698$, $xp=0{,}76775$ отримуємо $\tau=0{,}1514$ с. Розраховане значення часу контакту має 31,7% відхилення від розрахованого за рівнянням (4).

Низькотемпературна конверсія

На другій ступені конверсії CO швидкість реакції парової конверсії CO на низькотемпературному каталізаторі описується рівнянням [2]:

$$-\frac{dNco}{d\tau}=K\cdot\frac{N_{H_2O}\cdot N_{CO}-\frac{N_{CO_2}\cdot N_{H_2}}{K_p}}{A\cdot N_{H_2O}+N_{CO_2}}. \quad (11)$$

де τ – час контакту, с;

N_i – об'ємна частка компоненту в парогазовій суміші;

K, A – кінетичні константи;

Кр – константа рівноваги реакції (1).

Визначаємо *Ni* через початкову концентрацію N^0i відповідного компоненту і ступінь конверсії *x* по *CO* та одержуємо з рівняння (11):

$$W = \frac{dx}{d\tau} = K \cdot \frac{\left(N^0_{H_2O} - N^0_{CO} \cdot x\right) \cdot N^0_{CO} \cdot (1-x) - \frac{\left(N^0_{CO_2} + N^0_{CO} \cdot x\right) \cdot \left(N^0_{H_2} + N^0_{CO} \cdot x\right)}{K_p}}{N^0_{CO} \cdot \left[A \cdot \left(N^0_{H_2O} - N^0_{CO} \cdot x\right) + \left(N^0_{CO_2} + N^0_{CO} \cdot x\right)\right]}. \quad (12)$$

Рівняння (12) використовується для розрахунку часу контакту τ методом числового інтегрування. Константа швидкості К і константа А розраховуються на кожному кроці інтегрування за формулами:

$$K = 10^{-\frac{8250}{4,57 \cdot T} + 4,75}; \quad (13)$$

$$A = 10^{-\frac{4695}{4,57 \cdot T} + 1,93}. \quad (14)$$

За наступним рівнянням визначають час контакту чисельним інтегруванням:

$$\tau = \sum_{i=1}^{Ncr} \frac{1}{K_i} \cdot \frac{N^0_{CO} \cdot \left[A_i \cdot \left(N^0_{H_2O} - N^0_{CO} \cdot x_i\right) + \left(N^0_{CO_2} + N^0_{CO} \cdot x_i\right)\right]}{\left(N^0_{H_2O} - N^0_{CO} \cdot x_i\right) \cdot N^0_{CO} \cdot (1-x_i) - \frac{\left(N^0_{CO_2} + N^0_{CO} \cdot x_i\right) \cdot \left(N^0_{H_2} + N^0_{CO} \cdot x_i\right)}{K_{pi}}} \cdot \Delta x \quad (15)$$

Відмітимо, що низькотемпературну конверсію описують достатньо складні моделі, наприклад [6], що враховує адсорбцію учасників реакції поверхнею каталізатору. Широко відоме рівняння (12) прийняте нами для подальших розрахунків,

Вихідні дані. Концентрація у парогазовій суміші на вході, об'ємна частка:

N^0_{CO} = 0,023; N^0_{CO2} = 0,099; N^0_{H2} = 0,395; N^0_{H2O}=0.346; решта азот.

Температура на вході у шар каталізатору T_0 = 498 К. Кінцева ступінь конверсії x = 0,853. Кількість кроків інтегрування, *Ncr* =20.

Розрахунок. Крок інтегрування Δx = x/Ncr = 0,853/20 = 0,0427.

Для кожного поточного x_i розраховано Ті за рівнянням (5), Кі за рівнянням (13), Аі за рівнянням (14), Крі за рівнянням (7), L_1i, L_2i, Fi і τі . Складний вираз рівняння (15) для спрощення розраховують через поточні значення чисельника L_1 і знаменника L_2i:

Fi=L_{1i}/L_{2i}. Час контакту для кожної ділянки τ_i = Fi·Δx.

Використати автозаповнення стовпчиків («протягування»), при цьому *на незмінні параметри зробити абсолютні посилання*.

Далі надано фрагмент таблиці покрокового контрольного розрахунку.

N	xi	Ti	Ki	Ai	Kpi	L1i	L2i	tau
1	0,043	499,287	13,625	0,745	139,983	0,0082	0,0998	0,0035
2	0,085	500,575	13,920	0,754	136,575	0,0083	0,0968	0,0037
3	0,128	501,862	14,220	0,764	133,268	0,0084	0,0937	0,0038
18	0,768	521,174	19,328	0,909	93,686	0,0096	0,0240	0,0170
19	0,810	522,462	19,712	0,920	91,599	0,0096	0,0177	0,0232
20	0,853	523,749	20,101	0,930	89,570	0,0097	0,0112	0,0370
							tau=	0,1843

Загальний час контакту в реакторі за рівнянням (9): $\tau = \Sigma\tau i = 0{,}1843$ с.

9. Враховуючи великий надлишок водяної пари можна описати кінетику парової низькотемпературної конверсії рівнянням (10) першого порядку по CO і псевдо нульовим порядком по водяній парі з заміною константи швидкості на k_3. Для визначення константи швидкості k_3 нами використано значення швидкості реакції за рівнянням (12) і проведено наступні розрахунки $k_{3i}=W_i/(x_{pi}-x_i)$. Розрахунок рівноважного ступеня конверсії проведено аналогічно вищенаведеному для СТК. При цьому прийнято значення $n_1 = 0{,}346/0{,}023=15{,}04$;

$n_2 = 0{,}099/0{,}023=4{,}3$; $n_3 = m^0_{H2}/ m^0_{CO} =0{,}395/0{,}023=17{,}18$.

Далі надано фрагмент таблиці покрокового розрахунку K_{2i}.

N	W	x	T	xp	k3	tau
1	12,1460	0,0427	499,3	0,9518	13,3590	0,0035
2	11,6708	0,0853	500,6	0,9507	13,4866	0,0037
3	11,1848	0,1280	501,9	0,9495	13,6149	0,0038
18	2,5158	0,7677	521,2	0,9286	15,6373	0,0170
19	1,8405	0,8104	522,5	0,9270	15,7788	0,0232
20	1,1523	0,8530	523,7	0,9254	15,9211	0,0370
					tau=	0,1843

За рівнянням першого порядку (9) визначено час контакту – останній стовпчик. Відхилення від розрахованого за рівнянням (15) складає 0%. У координатах Ареніуса $Lnk_3=f(1/T)$ побудовано графік, додано лінію тренду (коефіцієнт детермінації $R^2=1$) і отримано рівняння $Lnk_3=6{,}3486-1875{,}6/T$. Отже константа швидкості запропонованого рівняння першого порядку розраховується як:

$$k_3=e^{6{,}3486-1875{,}6/T} \text{ або } k_3=571{,}52\cdot\exp(-15586/(8{,}31\cdot T)).$$

Значення константи швидкості k_3 слабо залежить від температури і для подальших розрахунків нами прийняте середньо арифметичне значення $k_3=14{,}6$. Розрахований з цим значенням k_3 час контакту за рівнянням (9)

складає 0,191 с, що на 3,79% відрізняється від розрахунків часу контакту за набагато складнішим рівнянням (15). Для гіпотетично ізотермічного процесу за рівнянням (10) розраховано час контакту для параметрів виходу з шару каталізатору: T=523,75 K k_2=14,6; x=0,853, xp=0,9702 отримуємо τ=0,1745 с. Розраховане значення часу контакту має 5,3% відхилення від розрахованого за рівнянням (15).

Отже, метод розрахунку часу контакту для обох стадій парової конверсії CO залежить від його мети і бажаної точності. Час контакту використовують для розрахунку об'єму каталізатору Vcat, $м^3$, за відомою витратою парогазової суміші Rg, $м^3/с$: Vcat =Rg·τ·Kzap, Коефіцієнт запасу Kzap враховує неповноту використання поверхні каталізатору (перебіг процесу у внутрішньо дифузійній області) і старіння каталізатору при експлуатації. Велике значення Kzap від 2 до 4 нівелює точність розрахунку часу контакту. Цей факт дозволяє нам рекомендувати розрахунки часу контакту за рівнянням першого порядку, що значно спрощує розрахунки без втрати уявлення про парову конверсію як оборотну реакцію.

Висновки. В процесі математичного моделювання двоступінчастої оборотної парової конверсії CO запропоновано використовувати для визначення часу контакту кінетичне рівняння першого порядку, що дозволяє вирішувати його аналітично для ізотермічного процесу або чисельним інтегруванням за простою процедурою. Методологія використання таких рівнянь значно спрощує розрахунки без втрати уявлення про хімічні закономірності оборотного процесу.

Література:

1. Загальна хімічна технологія : підручник / В.Т. Яворський, Т.В. Перекупко, З.О. Знак, Л.В. Савчук. – Львів : НУ «Львівська політехніка», 2014. – 540 с.

2. Технологія зв'язаного азоту: підручник / Л.Л. Товажнянський, О.Я. Лобойко, Г.І. Гринь, І.О. Слабун, М.І. Ворожбіян, В.І. Молчанов та ін.; за ред. О.Я. Лобойко. – Харків : НТУ «ХПІ», 2007. – 536 с.

3. Технологія неорганічних речовин. Частина 1. Технологія газів : навч. посібник/ М.Д. Волошин, А.Б Шестозуб, Я.М. Черненко, Л.О. Зеленська. – Дніпродзержинськ : 2009. – 313 с.

4. Каталізатори та сорбенти : навч. посібник / Я. М. Черненко, М. Д. Волошин, Л. П. Ларичева. – Кам'янське : ДДТУ, 2017. – 317 с.

5. Методи розрахунків у технології неорганічних виробництв: Ч. 1. Зв'язаний азот : підручник / О. Я. Лобойко, Л. Л. Товажнянський, І. О. Слабун. – Харків : НТУ "ХПІ", 2001. – 511 с.

6. Лобойко В.О. Конверсія оксиду вуглецю на мідь-цинк-алюмінієвому каталізаторі при знижених співвідношеннях водяної пари до сухого газу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. тех. наук: спец. 05.17.01 «Технологія неорганічних речовин» / В.О. Лобойко. – Харків : НТУ «ХПІ», 2010. – 23 с.

7. Github репозиторій Концевого С.А. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://github.com/serkon157/simplified-kinetic-equations

References:

1. Yavorskyi, V.T., Perekupko, T.V., Znak, Z.O., & Savchuk, L.V. (2014). *Zahalna khimichna tekhnolohiia [General chemical technology]*. Lviv : NU «Lvivska politekhnika» [in Ukrainian].

2. Tovazhnianskyi, L.L., Loboiko, O.Ia., Hryn, H.I., Slabun, I.O., Vorozhbiian, M.I., Molchano, V.I., et al. (2007). *Tekhnolohiia zviazanoho azotu [Technology of bound nitrogen]*. Kharkiv : NTU «KhPI» [in Ukrainian].

3. Voloshyn, M.D., Shestozub, A.B, Chernenko, Ya.M., & Zelenska, L.O. (2009). *Tekhnolohiia neorhanichnykh rechovyn. Chastyna 1. Tekhnolohiia haziv [Technology of inorganic substances. Part 1. Gas technology]*. Dniprodzerzhynsk [in Ukrainian].

4. Chernenko, Ya.M., Voloshyn, M.D., & Larycheva, L.P. (2017). *Katalizatory ta sorbenty [Catalysts and sorbents]*. Kamianske : DDTU [in Ukrainian].

5. Loboiko, O.Ia., Tovazhnianskyi, L.L., & Slabun, I.O. (2001) *Metody rozrakhunkiv u tekhnolohii neorhanichnykh vyrobnytstv: Ch. 1. Zviazanyi azot [Calculation methods in the technology of inorganic production: Part 1. Bound nitrogen]*. Kharkiv : NTU "KhPI" [in Ukrainian].

6. Loboiko V.O. (2010). Konversiia oksydu vuhletsiu na mid-tsynk-aliuminiievomu katalizatori pry znyzhenykh spivvidnoshenniakh vodianoi pary do sukhoho hazu [Conversion of carbon monoxide on a copper-zinc-aluminum catalyst at reduced ratios of water vapor to dry gas]. *Extended abstract of candidate's thesis.* Kharkiv : NTU "KhPI" [in Ukrainian].

7. Github repository of Serhii Kontsevoi. Retrieved from https://github.com/serkon157/simplified-kinetic-equations

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) № 4(34)2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 378.147.091.64:811.161.2'243]:004.774.6

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1311-1321

Кравченко Юлія Володимирівна кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри мовної та загальнотеоретичної підготовки, Запорізький державний медико-фармацевтичний університет, orcid.org/0000-0001-8196-7843

Гнатенко Світлана Анатоліївна старший викладач кафедри мовної та загальнотеоретичної підготовки, Запорізький державний медико-фармацевтичний університет, orcid.org/0000-0003-3577-616X

ІНТЕРНЕТ-КОНТЕНТ У ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Анотація. Метою статті є аналіз ефективності застосування інтернет-контенту в процесі формування відповідної лінгвальної компетентності іноземних студентів вишу. Методологія диджиталізація освітнього простору стала об'єктом багатьох дискусій як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. Сучасна онлайн-освіта стала потужним інструментом у практиці педагогів загалом і мовників зокрема: змінився підхід до підготовки заняття, особлива увага приділяється стратегії й тактиці; враховуються зацікавлення сучасного «цифрового» покоління; виклад матеріалу набув іншого формату (вибір платформи, використання онлайн-інструментів, зрозумілих і доступних для сумісної роботи всіх комунікантів навчального процесу; проведення поурочних, підсумкових контролів (на платформах Classtime, Google classroom, Tiems та ін. у тестовому форматі виконуються завдання на закріплення матеріалу, результати яких здобувач вищої освіти може побачити одразу у вигляді відсотків від кількості правильних відповідей тощо). Дистанційна освіта сьогодні стрімко розвивається завдяки безперервному процесу підвищення рівня цифрової грамотності педагогів. Вона може стати конкурентоспроможною за умови відповідального ставлення інокомунікантів до навчання. Застосування інтернет-ресурсів дає безмежні можливості до швидкого отримання будь-якої інформації. Саме це дозволяє викладачам використовувати різнопланові інтернет-контенти для засвоєння нової лексики, граматики, фонетики, словотвору, синтаксису української мови іноземними студентами медичних вишів. Цей контент дає змогу не лише пояснювати новий матеріал через використання медіа, а й створювати якісні навчально-методичні продукти –

електронні підручники з української мови як іноземної в Canva з урахуванням усіх нюансів, наприклад: мова навчання студентів – українська чи англійська.

У висновках зосереджена увага на основних чинниках, які допомо-жуть досягти бажаної мети: надання якісних знань, розкриття творчого потенціалу здобувачам вищої освіти тощо. Усе це можливе за умови рівня освіченості й комп'ютерної грамотності педагога. Диджиталізація в освіті допомагає викладачам протистояти сьогоднішнім викликам, а студентам – отримати якісні знання та вдосконалити навички з різних видів мовної комунікації, що в результаті підвищить їхню професійну компетентність.

Ключові слова: мультимедіа, інтернет-ресурси, інтернет-контент, Classtime, Tiems, Canva, електронний підручник.

Kravchenko Yulia Volodymyrivna, Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer, Department of Language and General Theoretical Training, Zaporizhzhia State Medical and Pharmaceutical University, https://orcid.org/0000-0001-8196-7843

Gnatenko Svetlana Anatoliyivna Senior Lecturer, Department of Language and General Theoretical Training, Zaporizhzhia State Medical and Pharmaceutical University, https://orcid.org/0000-0003-3577-616X

NTERNET CONTENT IN THE PRACTICE OF TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The aim of the article is to analyze the effectiveness of using internet content in the process of developing appropriate linguistic competence in foreign university students. The methodology of the digitalization of the educational space has become the subject of many discussions among both domestic and foreign researchers. Modern online education has become a powerful tool in the practice of educators in general, and language teachers in particular: the approach to lesson preparation has changed, with special attention given to strategy and tactics; the interests of the modern «digital» generation are taken into account; the format of material presentation has transformed (choice of platform, use of online tools that are understandable and accessible for joint work by all participants in the educational process; conducting lesson-based and final assessments (on platforms such as Classtime, Google Classroom, Tiems, etc., tasks are performed in test format to reinforce material, with students able to immediately view results as a percentage of correct answers, etc.). Distance education is rapidly developing today thanks to the continuous process of

improving teachers' digital literacy. It can become competitive if non-native speakers take a responsible attitude toward learning. The use of internet resources provides limitless opportunities for the rapid acquisition of any information. This allows instructors to use diverse internet content to help foreign medical university students master new vocabulary, grammar, phonetics, word formation, and syntax of the Ukrainian language. This content enables not only the explanation of new material through media use but also the creation of high-quality educational products – electronic textbooks of Ukrainian as a foreign language in Canva, taking into account all nuances, such as the language of instruction (Ukrainian or English).

The conclusions focus on the key factors that help achieve the desired goal: providing quality knowledge, revealing students' creative potential, etc. All this is possible under the condition of the teacher's level of education and computer literacy. Digitalization in education helps teachers respond to today's challenges and students to gain quality knowledge and improve their skills in various types of language communication, ultimately increasing their professional competence.

Keywords: multimedia, internet resources, internet content, Classtime, Tiems, Canva, electronic textbook.

Постановка проблеми. Починаючи з 2021 року Інтернет на теренах України успішно інтегрувався в усі сфери життя. Стрімкий технічний прогрес, потреба швидкого пошуку потрібної інформації тощо дали можливість йому розширити сферу використання через трансформацію з розважальної функції в освітню. Відтак одним із головних трендів сучасної педагогіки стало саме онлайн-навчання. Нинішні умови й темп життя потребують використання більш сучасних, доступних та зрозумілих форм і методів надання інформації. Презентації, зроблені у програмі PowerPoint, втрачають свої позиції, що зумовлю необхідність опанування нових освітніх платформ дистанційного навчання на кшталт Paint, LearningApps, Classtime, Google classroom, Tiems та ін. Головним їхнім завданням є допомога у створенні ефективного інтернет-навчання у власному середовищі. Використання цифрових інтернет-інструментів під час онлайн-занять у різних вишах, як і онлайн-освіта загалом, має свої переваги й недоліки.

Однією з головних переваг застосування цифрових освітніх технологій є можливість контролювати прикладну ефективність навчання, а також швидкість освоєння здобувачами матеріалу, кількість часу, витраченого на виконання будь-якого конкретного завдання, рівень розуміння нової інформації тощо, тоді як традиційні методи навчального контролю дозволяють визначити лише загальні параметри, наприклад, на підставі підсумкових оцінок. Завдяки онлайн-технології викладачі будуть також звільнені від великого обсягу паперових документів [1, с. 15].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Диджиталізація освітнього простору стала об'єктом багатьох дискусій і сприяла появі низки праць щодо вивчення різних аспектів цього процесу. Так, методологію викладання української мови як іноземної досліджували Г. Тохтар та А. Кулик [2], Б. Сокіл, Г. Шелест [3], способи викладання української мови різним категоріям іноземних студентів презентували Л. Бєй та О. Тростинська [4], проблемам інтерактивних методів навчання присвячені дослідження О. Голубкова [5], І. Дичківська [6], О. Єльникова [7], О. Пометун й Л. Пироженко [8], Г. Сиротенко [9], переваги та недоліки диджиталізації в сучасному світі визначила В. Галаган [10], використання мультимедіа на уроках іноземної мови та інших дисциплін продовжує досліджувати Річар Майер та Рохана Морено [11] тощо.

Методика викладання української мови як іноземної порівняно молода наука. Саме цим зумовлена зараз увага педагогів, методистів до інновацій. Проблема вдосконалення форм і методів викладання української мови як іноземної, їх постійного оновлення, пристосування до нових умов життя останнім часом не виходить з розряду актуальних для вищої освіти. Сучасна наука вже має певний досвід у розв'язанні подібних питань. Так на сьогодні вже є значна кількість праць, у яких розглядається сутність інновацій у викладанні гуманітарних дисциплін у вищій школі. Зараз перед викладачем української мови у ВНЗ постає проблема пошуку шляхів підвищення пізнавального інтересу студентів до вивчення мови, закріплення їхньої позитивної мотивації до навчання. Однією із можливостей вирішення цієї проблеми є використання інноваційних технологій у навчанні [12, с. 152].

Актуальність обраної теми полягає в обґрунтуванні використання сучасних цифрових технологій у навчальній практиці викладання найефективніших видів наочності, які сприятимуть кращому засвоєнню української мови як іноземної Запорізького державного медико-фармацевтичного університету.

Мета статті – аналіз ефективного застосування інструментів цифрового простору в процесі формування відповідної лінгвальної компетентності іноземних студентів вишу.

Виклад основного матеріалу. Сучасне дистанційне (онлайн) навчання посіло панівне місце у сфері освітніх послуг та стало однією з головних форм надання освіти. Ця технологія, що базується на принципах відкритого навчання, широко використовує комп'ютерні програми різного призначення та створює за допомогою сучасних телекомунікацій інформаційне освітнє середовище для постачання навчального матеріалу та спілкування [13, с. 234].

Викладачі, методисти, психологи, загалом досить критично оцінюють дистанційне надання освітніх послуг, яке не позбавлене й певних позитивних властивостей. На відміну від пасивного сприйняття навчального матеріалу в записі онлайн-формат забезпечує можливість живого спілкування та з'ясування й обговорення проблемних питань.

До переваг згаданого формату належать також: можливість отримувати знання з будь-якої країни світу; поєднувати навчання з роботою; бути завжди на зв'язку із викладачем; переглядати запис заняття; покращувати знання та навички, виконуючи самостійні завдання й одразу бачити результат.

Нині педагоги організовують роботу зі студентами (учнями) на базі пропонованих закладами освіти цифрових платформ, а інколи й на популярних месенджерах: Viber, Facebook, WhatsApp, Telegram тощо. Усі вони виконують функцію дистанційної комунікації: консультації, надання рекомендацій, повідомлення про результати успішності тощо. За їхньою допомогою забезпечується зворотний зв'язок між учасниками навчального процесу, що є найважливішим його елементом.

Проте для організації ефективної роботи на занятті викладачеві потрібні й цифрові інструменти, які можуть бути корисними для реалізації окремих завдань, враховуватимуть специфіку навчальної дисципліни та урізноманітнять активність інокомунікантів на занятті. Таких освітніх інструментів, адаптованих для українського користувача, існує чимало. На жаль, більшість із них є англомовними. Незважаючи на це, вони допомагають сучасному викладачеві якісно виконувати свої функції у процесі вивчення не лише української мови як іноземної, а й інших дисциплін медичних закладів освіти.

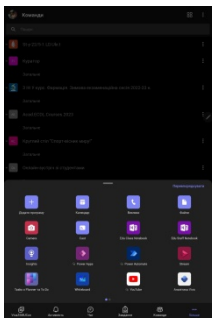
Використання цифрових інтернет-технологій у навчальному процесі (використання сучасної комп'ютерної техніки та гаджетів, можливостей глобальної мережі Інтернет, мультимедійних матеріалів, електронних засобів) дало змогу кардинально оновити процес вивчення української мови як іноземної для здобувачів освіти.

С. Буленок та О. Дубініна підкреслюють важливість створення умов для саморозвитку та самореалізації студента. Тому основними принципами технологій, які використовуються у процесі навчання іноземним мовам студентів ЗВО, є:

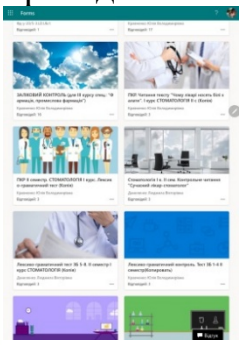
- принцип цілісності (забезпечує гармонійне поєднання усіх елементів);
- принцип варіативно-особистісної організації процесу навчання (забезпечує адаптивність технологій до особистості студента) [14, с.18].

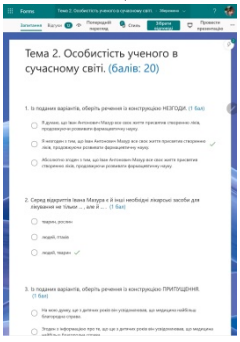
У Запорізькому державному медико-фармацевтичному університеті для організації навчального процесу починаючи з 2021 року успішно використовуються платформи Classtime, Microsoft Teams й Canva.





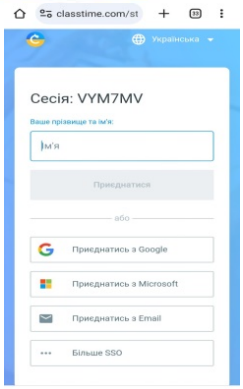
Microsoft Teams – це корпоративна платформа, яка об'єднує в робочому просторі відео-конференції, чати, зустрічі, нотатки та вкладення. Ця платформа дозволяє студентам представити мультимедійний матеріал, поширювати системні аудіо- та відео- матеріали з допомогою комп'ютера. Для викладача важливим є те, що інформація може бути представлена у віртуальному класі з одночасною демонстрацією екрана комп'ютера. Онлайн-платформа Microsoft Teams пропонує такі опції для проведення занять: підтримка віртуальним класом багатосторонніх бесід та дискусій, обмін файлами, формулювання особистих завдань, отримання та перевірка виконаних студентами завдань у єдиному вікні браузера на будь-якому електронному приладі. Перевагами цієї платформи є доступ до хмарного сховища, де можна зберігати всі проєкти та документи. Наявними є також функції перевірки завдань і призначення термінів виконання у календарі, що дозволяє експортувати бали у вигляді таблиць [там само]. Для зручності всіх комунікантів розробниками передбачено календар, який дозволяє запланувати заняття, й у певний час викладачеві надходить повідомлення щодо приєднання, а студентові – виклик. Крім цього, педагог має змогу створити завдання з урахуванням часу його відкриття із зазначенням усіх видів роботи та приєднати матеріали (підручник, тести тощо). Це найчастіше використовувані інструменти, якими послуговується викладач під час планування та проведення заняття на цій платформі.





Найпопулярнішим інтернет-інструментом платформи Microsoft 365 Teams є використання Forms office. Він дає можливість не лише створювати контрольні (самостійні) роботи різного рівня складності, подекуди із використанням відеоматеріалів, а й автоматично їх перевіряє.

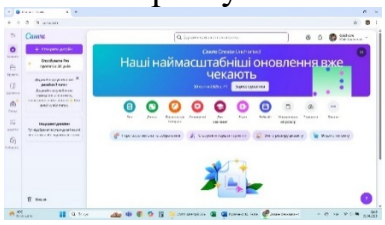
Проте це не єдина платформа, яку опанували й використовують у практиці викладачі кафедри мовної та загальнотеоретичної підготовки. Такі програми, як Classtime та Google classroom, також знайшли застосування в навчальному процесі.

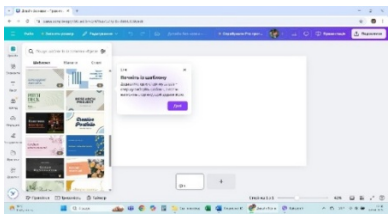


Онлайн-сервіс Classtime – це інтернет-інструмент для навчання й оцінювання знань студентів у реальному часі. Він є корисним як для викладачів, так і для студентів: однаковий набір завдань може мати безліч варіантів завдяки автоматичній зміні першопочаткового порядку. Це не сприяє процесу списування, а комп'ютерна перевірка відповідей дозволяє уникати проявів суб'єктивізму. Такий підхід забезпечує рівні умови навчання. Використання цієї платформи в основному полягає у створенні завдань для перевірки як вивчення поточного матеріалу.

Можливості платформи дозволяють включати в такі сесії завдання з різними форматами відповідей (із вибором однієї правильної відповіді, із вибором кількох (усіх можливих) правильних відповідей, із вибором відповіді «істинне твердження» або «хибне твердження», завдання на встановлення відповідності або ж на встановлення правильної послідовності, відкриті короткі або розгорнуті текстові відповіді). Classtime дозволяє розвивати вміння зіставлення, синтезу, аналізу, оцінювання виявлених зв'язків, планування та групової взаємодії [15].

На окрему увагу заслуговує платформа Canva, інструменти якої дозволяють створювати не лише презентації нового покоління, а й електронні підручники для студентів. Однією з переваг таких матеріалів є те, що ними можна користуватися без під'єднання до Інтернету.





Canva – це потужна онлайн-платформа для створення різноманітних графічних матеріалів: від простих логотипів до складних презентацій. Величезна бібліотека шаблонів, зображень, шрифтів та ілюстрацій, дозволяє легко втілити будь-яку творчу ідею. А інтуїтивно зрозумілий інтерфейс дає змогу працювати в Canva навіть тим, хто не має спеціальних знань, і допомагає зосередитися на змісті, а не на технічних деталях [16].

Звісно, підготовка електронного підручника (заняття) у Canva чи на будь-якій іншій платформі вимагає чималих зусиль від педагога:

пошук або створення авторських завдань в інтернеті; підготовка відео- аудіозапису тощо. Проте кінцевий результат заслуговує на схвалення. Такі матеріали сприяють не лише якісному вивченню здобувачами вищої освіти української мови як іноземної, а й полегшують викладачам-мовникам процес пояснення граматики. Подання нового матеріалу відбувається не лише українською мовою, але, за необхідності, студенти мають змогу прослухати відео- / аудіозапис англійською. Для більшості завдань (85%) доступною є система самоперевірки. З результатом виконання можна ознайомитися одразу після закінчення роботи і, за бажанням, самостійно виправити допущені помилки, які викладач обов'язково прокоментує.

Перевагами застосування інтернет-ресурсів під час вивчення української мови як іноземної є можливість вибору найбільш зручної для візуального сприйняття форми подання інформації (текстова, графічна), наявність аудіосупроводу ілюстрованого матеріалу, тематичний поділ, можливість вибору рівня складності, авторський підхід до моніторингу набутих знань, можливість вивчення мови у зручний час і будь-де [17, с. 175].

Висновки. Метою сучасного заняття з української мови як іноземної є надання якісних знань з теми, розкриття творчого потенціалу інокомунікантів, формування нової командної праці та активізування їхньої навчальної (самостійної) діяльності. Досягнення позитивного результату можливе за умови кількох чинників: 1) відповідального ставлення студентів до навчання; 2) кваліфікації й комп'ютерної грамотності викладача та 3) взаємозв'язку між студентами та викладачем. Застосування інтернет-ресурсів підвищує пізнавальний інтерес іноземних студентів медичних вишів до вивчення української мови, певним чином мотивує їх, вчить самостійно та критично мислити, бути творчими та активними. Використання інтернет-контенту на заняттях з української мови як іноземної є одним із шляхів підвищення їх результативності.

Література

1. Боровик К. Ю. Викладання польської мови в епоху діджиталізації К. Ю. Боровик [Електронний ресурс] // Тези доповідей міжвузівського науково-методичного семінару «Диджиталізація у викладанні іноземних мов: вимога часу чи модний тренд?» (Київ, 15 лютого 2023 року). Київ : Держ. торг.-екон. ун-т, 2023. С.15-16. Режим доступу : https://knute.edu.ua/file/MjIxNw==/661654c6d4ccf9e9f1517612ee2f51c6.pdf

2. Тохтар Г. І., Кулик А. П. Проблеми навчання іноземних громадян у ВНЗ України та шляхи їх вирішення / Г. І. Тохтар, А. П. Кулик // Сучасні технології підготовки фахівців в умовах подальшого розвитку вищої освіти України : матеріали Міжнародної науково-методичної конференції. Харків : ХНАДУ, 2005. С. 314-316.

3. Шелест Г. Ю. Вивчення української мови як іноземної: проблеми, нові методики, перспективи / Г. Ю. Шелест // Закарпатські філологічні студії. Ужгород : 2018. Вип. 3(1). С. 51-55.

4. Бєй Л. Б., Тростинська О. М. Проблеми викладання української мови різним категоріям іноземних студентів [Електронний ресурс] / Л. Б. Бєй, О. М. Тростинська // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. 2008. №. 12. С. 42-49. Режим доступу : https://ekhnuir.karazin.ua/server/api/core/bitstreams/2ce8e4a7-01a0-4963-831c-66b28fbc9bc2/content

5. Голубкова О. А. Використання активних методів навчання у навчальному процесі: навч.-метод. посібн. / О. А. Голубкова. К. : Ранок, 2010. 412 с.

6. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібн. / І. М. Дичківська. К. : Академвидав, 2004. 224 с.

7. Єльникова О. В. Інтерактивне навчання – засіб модернізації освіти у сучасній школі / О. В. Єльникова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. 2012. Вип. 24. С. 84-85.

8. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. К. : А.С.К., 2013. 192 с.

9. Сиротенко Г. Шляхи оновлення освіти: науково-методичний аспект / Г. Сиротенко // Інформаційно-методичний збірник. 2003. 96 с.

10. Галаган В. Я. Переваги та недоліки диджиталізації у сучасному світі / В. Я. Галаган [Електронний ресурс] // Тези доповідей міжвузівського науково-методичного семінару «Диджиталізація у викладанні іноземних мов: вимога часу чи модний тренд?» (Київ, 15 лютого 2023 року). Київ : Держ. торг.-екон. ун-т, 2023. С.29-31. Режим доступу : https://knute.edu.ua/file/MjIxNw==/661654c6d4ccf9e9f1517612ee2f51c6.pdf

11. Mayer R. E. and Moreno R. Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning [Electronic resource] / R. E. Mayer, R.Moreno // Educational Psychologist. 2003. № 38. P. 43-52. Access mode : https://www.uky.edu/~gmswan3/544/9_ways_to_reduce_CL.pdf

12. Корженко В. Я., Опанасюк М. М. Інноваційні методи викладання української мови як іноземної у технічному університеті [Електронний ресурс] / В. Я. Корженко, М. М. Опанасюк // Вісник Вінницького політехнічного інституту. 2011. № 1. С.152-155. Режим доступу : file:///D:/ZSMU/Downloads/1378-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-1378-1-10-20 151108%20(1).pdf

13. Олійник Н. В. Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія університеті [Електронний ресурс] / Н. В. Олійник // Актуальні питання методики викладання загальноосвітніх дисциплін в умовах реформування ЗФПО. 2022. Ч.2. С.234-237. Режим доступу : http://www.journal.org.ua/index.php/appos/article/view/289/335

14. Буленок С. М., Дубініна О. В. Використання цифрових технологій у процесі навчання іноземній мові студентів [Електронний ресурс] / С. М. Буленок, О. В. Дубініна // Тези доповідей міжвузівського науково-методичного семінару «Диджиталізація у викладанні іноземних мов: вимога часу чи модний тренд?» (Київ, 15 лютого 2023 року). Київ : Держ. торг.-екон. ун-т, 2023. С.17-19. Режим доступу : https://knute.edu.ua/file/MjIxNw==/661654c6d4ccf9e9f1517612ee2f51c6.pdf

15. Тихолаз Ю. В. Classtime як інструмент взаємодії викладача та студентів. Освітній блог [Електронний ресурс]. Режим доступу : https://www.classtime.com/blog/microlearning-testuvannya-v-universytetah/

16. Сервіс Canva: від теорії до практики. Всеукраїнська інтернет-конференція «На Урок» [Електронний ресурс]. Режим доступу : https://naurok.com.ua/post/servis-canva-vid-teori-do-praktiki

17. Фоменко Т. М. Застосування інтернет-ресурсів під час вивчення української мови як іноземної [Електронний ресурс] / Т. М. Фоменко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2021. 3 (74). С.174-177. Режим доступу : http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2021/74/part_3/35.pdf

References

1. Borovyk K. YU. (2023) Vykladannya pol′s′koyi movy v epokhu didzhytalizatsiyi [Teaching Polish in the era of digitalization]: *Mizhvuzivs'kyy naukovo-metodychnyy seminar «Dydzhytalizatsiya u vykladanni inozemnykh mov: vymoha chasu chy modnyy trend?» – Interuniversity scientific and methodological seminar «Digitalization in teaching foreign languages: a requirement of time or a fashionable trend?»*, 15-16. Retrieved from https://knute.edu.ua/file/MjIxNw==/661654c6d4ccf9e9f1517612ee2f51c6.pdf [in Ukrainian].

2. Tokhtar H. I., Kulyk A. P. (2005) Problemy navchannya inozemnykh hromadyan u VNZ Ukrayiny ta shlyakhy yikh vyrishennya [Problems of training foreign citizens in Ukrainian universities and ways of their solution]. *Suchasni tekhnolohiyi pidhotovky fakhivtsiv v umovakh podal'shoho rozvytku vyshchoyi osvity Ukrayiny : materialy Mizhnarodnoyi naukovo-metodychnoyi konferentsiyi – Modern technologies of training specialists in the conditions of further development of higher education in Ukraine: materials of the International Scientific and Methodological Conference*. (pp. 314-316). Kharkiv : KHNADU [in Ukrainian].

3. Shelest H. YU. (2018) Vyvchennya ukrayins′koyi movy yak inozemnoyi: problemy, novi metodyky, perspektyvy [Studying the Ukrainian language as a foreign language: problems, new methods, prospects]. *Zakarpat·s'ki filolohichni studiyi – Transcarpathian Philological Studies, 1 (3), 51-55* [in Ukrainian].

4. Byey L. B., Trostyns′ka O. M. (2008) Problemy vykladannya ukrayins′koyi movy riznym katehoriyam inozemnykh studentiv [Problems of teaching the Ukrainian language to different categories of foreign students]. *Vykladannya mov u vyshchykh navchal'nykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zv"yazky – Teaching languages in higher educational institutions at the present stage. Inter-disciplinary connections. 12,* 42-49. Retrieved from https://ekhnuir.karazin.ua/server/api/core/bitstreams/2ce8e4a7-01a0-4963-831c-66b28fbc9bc2/content [in Ukrainian].

5. Holubkova O. A. (2010) *Vykorystannya akyvnykh metodiv navchannya u navchal'nomu protsesi [Using active learning methods in the educational process]*. Kyiv : Ranok [in Ukrainian].

6. Dychkivs′ka I. M. (2004) *Innovatsiyni pedahohichni tekhnolohiyibn [Innovative pedagogical technologies]*. Kyiv : Akademvydav [in Ukrainian].

7. Yel′nykova O. V. (2012) Interaktyvne navchannya – zasib modernizatsiyi osvity u suchasniy shkoli [Interactive learning – a means of modernization of education in a modern school]. *Pedahohika i psykholohiya formuvannya tvorchoyi osobystosti: problemy i poshuky – Pedagogy and psychology of creative personality formation: problems and searche, 24.* 84-85 [in Ukrainian].

8. Pometun O. I., Pyrozhenko L. V. (2013) *Suchasnyy urok. Interaktyvni tekhnolohiyi navchannya [Modern lesson. Interactive teaching technologies]*. Kyiv: A.S.K. [in Ukrainian].

9. Syrotenko H. Shlyakhy onovlennya osvity: naukovo-metodychnyy aspekt [Ways of education renewal: scientific and methodological aspect]. *Informatsiyno-metodychnyy zbirnyk – Information and methodological collection* (96 s.) [in Ukrainian].

10. Halahan V. YA. (2023) Perevahy ta nedoliky dydzhytalizatsiyi u suchasnomu sviti [Advantages and disadvantages of digitalization in the modern world]: *Mizhvuzivs'kyy naukovo-metodychnyy seminar «Dydzhytalizatsiya u vykladanni inozemnykh mov: vymoha chasu chy modnyy trend?» – Interuniversity scientific and methodological seminar «Digitalization in teaching foreign languages: a requirement of time or a fashionable trend?»,* 29-31. Retrieved from https://knute.edu.ua/file/MjIxNw==/661654c6d4ccf9e9f1517612ee2f51c6.pdf [in Ukrainian].

11. Mayer R. E. ta Moreno R. (2003) Dev″yat′ sposobiv zmenshyty kohnityvne navantazhennya v mul′tymediynomu navchanni [Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning]. *Pedahohichnyy psykholoh – Educational Psychologist, 38,* 43-52. Retrieved from https://www.uky.edu/~gmswan3/544/9_ways_to_reduce_CL.pdf

12. Korzhenko V. YA., Opanasyuk M. M. (2011) Innovatsiyni metody vykladannya ukrayins′koyi movy yak inozemnoyi u tekhnichnomu universyteti [Innovative methods of teaching Ukrainian as a foreign language at a technical university]. *Visnyk Vinnyts'koho politekhnichnoho instytutu – Bulletin of Vinnytsia Polytechnic Institute,* 1, 152-155. Retrieved from file:///D:/ZSMU/Downloads/1378-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1 %82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-1378-1-10-20 151108%20(1).pdf [in Ukrainian].

13. Oliynyk N. V. (2022) Dystantsiyne navchannya yak suchasna osvitnya tekhnolohiya universyteti [Distance learning as a modern educational technology at the university]. *Aktual'ni pytannya metodyky vykladannya zahal'noosvitnikh dystsyplin v umovakh reformuvannya ZFPO – Current issues of teaching methods of general education disciplines in the context of reforming the ZFPE, 2,* 234-237. Rezhym dostupu http://www.journal.org.ua/index.php/appos/article/view/289/335 [in Ukrainian].

14. Bulenok S. M., Dubinina O. V. (2023) Vykorystannya tsyfrovykh tekhnolohiy u protsesi navchannya inozemniy movi studentiv [Using digital technologies in the process of teaching foreign languages to students]: *Mizhvuzivs'kyy naukovo-metodychnyy seminar «Dydzhytalizatsiya u vykladanni inozemnykh mov: vymoha chasu chy modnyy trend?» – Interuniversity scientific and methodological seminar «Digitalization in teaching foreign languages: a requirement of time or a fashionable trend?»,* 17-19. Retrieved from https://knute.edu.ua/file/MjIxNw==/661654c6d4ccf9e9f1517612ee2f51c6.pdf [in Ukrainian].

15. Tykholaz YU. V. Classtime yak instrument vzayemodiyi vykladacha ta studentiv [Classtime as a tool for interaction between teachers and students]. *Osvitniy bloh – Educational blog.* Retrieved from https://www.classtime.com/blog/microlearning-testuvannya-v-universytetah/ [in Ukrainian].

16. Servis Canva: vid teoriyi do praktyky [Canva Service: From Theory to Practice]. *Vseukrayins'ka internet-konferentsiya «Na Urok» – All-Ukrainian Internet Conference «Na Urok».* Retrieved from https://naurok.com.ua/post/servis-canva-vid-teori-do-praktiki [in Ukrainian].

17. Fomenko T. M. (2021) Zastosuvannya internet-resursiv pid chas vyvchennya ukrayins′koyi movy yak inozemnoyi [The use of Internet resources when studying the Ukrainian language as a foreign language]. *Pedahohika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshchiy i zahal'noosvitniy shkolakh – Pedagogy of the formation of a creative personality in higher and general education schools,* 3 (74), 174-177. Retrieved from http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2021/74/part_3/35.pdf [in Ukrainian].

УДК 37.017.4:172.15]: 303. 446.4 (477) «19/20»

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1322-1333

Крамар Дмитро Сергійович аспірант кафедри педагогіки та менеджменту освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, тел.: (097) 139-34-23, https://orcid.org/0009-0002-5317-5296

ФОРМУВАННЯ ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ УКРАЇНИ (КІНЕЦЬ XX – ПОЧАТОК XXI СТ.)

Анотація. У статті досліджується процес формування військово-патріотичних цінностей у педагогічній думці України в період з кінця XX століття до початку XXI століття. Аналізуються зміни, що відбулися в системі освіти України після здобуття незалежності, та вплив політичних, соціальних та економічних факторів на патріотичне виховання молоді. У середині 1990-х років, у зв'язку з різким скороченням військової підготовки в навчальних закладах, Україна переживала труднощі в галузі військово-патріотичного виховання, що вимагало створення нових підходів до формування цінностей національної свідомості серед молоді. Однак, починаючи з початку XXI століття, зокрема після 2014 року, коли Україна зіштовхнулася з зовнішньою агресією, питання військово-патріотичного виховання стало ще більш актуальним.

Звертається увага на те, що військово-патріотичне виховання є невід'ємною складовою національно-патріотичного виховання молоді, яке спрямоване на формування готовності до захисту Батьківщини, а також розкриває важливість історичної пам'яті та національних цінностей для патріотичного виховання. Розглядаються ключові аспекти формування військово-патріотичного виховання, як такі: відновлення військової підготовки в школах та вищих навчальних закладах, введення обов'язкового курсу «Захист Вітчизни», розвиток військово-спортивних таборів та активізація співпраці з військовими структурами після 2014 року.

Зазначено, що процес формування військово-патріотичних цінностей в педагогічній думці України відбувався через значні трансформації в системі освіти, що відображало зміни в суспільно-політичному контексті. Після здобуття незалежності та початку війни після 2014 року, значно змінився підхід до військово-патріотичного виховання молоді, оскільки навчальні програми включали нові елементи, спрямовані на формування

національної свідомості, готовності до захисту країни та усвідомлення важливості армії у захисті суверенітету держави.

У статті розроблено хронологічну модельформування військово-патріотичних цінностей у педагогічній думці України в кінці XX – початку XXI ст., що є важливим кроком для аналізу етапів та особливостей розвитку цього процесу в умовах змін, які відбувалися в Україні. Модель дозволяє виділити ключові періоди, починаючи від кінця радянського періоду до сучасних реалій, коли виникла необхідність у формуванні нової національної ідентичності через виховання патріотичних почуттів у молоді. Окрім того, хронологічна модель враховує вплив політичних та соціальних змін на систему освіти та виховання, що дозволяє глибше зрозуміти еволюцію педагогічних концепцій військово-патріотичного виховання та застосовані на кожному етапі методи і форми роботи. Цей підхід сприяє не лише відображенню розвитку педагогічної думки, але й створює передумови для подальших досліджень і вдосконалення освітніх стратегій у контексті сучасних викликів та загроз.

Ключові слова: військово-патріотичне виховання, патріотичні цінності, педагогічна думка, національна свідомість, освіта України, молодь, захист Батьківщини, історична пам’ять.

Kramar Dmytro Serhiyovych first-year postgraduate student, Department of Pedagogy and Education Management, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, https://orcid.org/0009-0002-5317-5296

FORMATION OF MILITARY-PATRIOTIC VALUES IN THE PEDAGOGICAL THOUGHT OF UKRAINE (LATE 20TH – EARLY 21ST CENTURY)

Abstract. The article explores the process of forming military-patriotic values in the pedagogical thought of Ukraine from the late 20th century to the early 21st century. It analyzes the changes in Ukraine's education system after gaining independence, as well as the influence of political, social, and economic factors on the patriotic upbringing of youth. In the mid-1990s, due to the sharp reduction of military training in educational institutions, Ukraine faced difficulties in the field of military-patriotic education, which required the creation of new approaches to forming values of national consciousness among young people. However, since the early 21st century, particularly after 2014, when Ukraine faced external aggression, the issue of military-patriotic education became even more relevant.

The article emphasizes that military-patriotic education is an integral part of national-patriotic education, aimed at fostering readiness to defend the

Homeland, as well as highlighting the importance of historical memory and national values for patriotic upbringing. Key aspects of the formation of military-patriotic education are discussed, such as the restoration of military training in schools and higher educational institutions, the introduction of the mandatory course «Defense of the Fatherland», the development of military-sports camps, and the intensification of cooperation with military structures after 2014.

It is noted that the process of forming military-patriotic values in the pedagogical thought of Ukraine underwent significant transformations in the education system, reflecting changes in the socio-political context. After gaining independence and the onset of war after 2014, the approach to military-patriotic education of youth changed significantly, as educational programs included new elements aimed at fostering national consciousness, readiness to defend the country, and an understanding of the importance of the army in protecting the sovereignty of the state.

The article develops a chronological model for the formation of military-patriotic values in the pedagogical thought of Ukraine from the late 20th to the early 21st century, which is an important step for analyzing the stages and peculiarities of this process amid the changes occurring in Ukraine. The model allows the identification of key periods, starting from the late Soviet era to the present day, when the need arose to form a new national identity through the cultivation of patriotic feelings in youth. Moreover, the chronological model takes into account the influence of political and social changes on the education and upbringing system, allowing for a deeper understanding of the evolution of pedagogical concepts of military-patriotic education and the methods and forms of work applied at each stage. This approach not only reflects the development of pedagogical thought but also creates a foundation for further research and the improvement of educational strategies in the context of contemporary challenges and threats.

Keywords: military-patriotic education, patriotic values, pedagogical thought, national consciousness, education in Ukraine, youth, defense of the homeland, historical memory.

Постановка проблеми. Військово-патріотичне виховання є важливою складовою національно-патріотичного виховання молоді, що спрямоване на формування їхньої готовності до захисту держави. В умовах зростаючих загроз національній безпеці України актуальність цього питання значно зросла. Незважаючи на те, що в педагогічній думці кінця XX – початку XXI століття військово-патріотичне виховання розглядалося як важливий чинник соціалізації молоді, досі не існує єдиного загальноприйнятого визначення його сутності, змісту та методів реалізації.

Зміни, що відбулися в системі освіти після здобуття незалежності України, зокрема скорочення військової підготовки в навчальних закладах у 1990-х роках, зумовили необхідність розробки нових підходів до формування патріотичних цінностей у молодого покоління. Водночас процес відродження військово-патріотичного виховання у XXI столітті, особливо після 2014 року, супроводжувався активним залученням освітніх інституцій, громадських організацій та військових структур. Однак досі залишається відкритим питання ефективності цих заходів, їхньої інтеграції в систему освіти та впливу на формування патріотичної свідомості молоді.

Таким чином, проблема формування військово-патріотичних цінностей у педагогічній думці України кінця XX – початку XXI ст. потребує комплексного наукового аналізу, що дозволить визначити найбільш ефективні методи та засоби військово-патріотичного виховання в сучасних умовах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед дослідників, які займалися вивченням проблеми військово-патріотичного виховання, варто відзначити: О. Гончаренка, який досліджував роль історичної пам'яті у формуванні патріотичних цінностей; О. Караман, яка аналізувала вплив освітніх програм на національно-патріотичне виховання; М. Павленко, яка розглядала методику викладання військової підготовки в сучасних умовах.

Основні аспекти військово-патріотичного виховання в контексті громадянської освіти на різних етапах історії досліджували такі вчені, як Г. Ващенко, О. Вишневський, М. Драгоманов, В. Сухомлинський та інші. Сучасні дослідники, зокрема І. Бех, М. Зубалій, К. Журба, М. Зубалій, І. Кучинська та інші. Вони акцентують увагу на тому, що військово-патріотичне виховання є важливою складовою розвитку держави та формування особистісної позиції кожного учня.

Концепцію військово-патріотичного виховання в системі освіти України аналізував О. Остапенко. Особливості військово-патріотичного виховання у молоді вивчали В. Гарнійчук, М. Головатий, В. Бебік, В. Івашковський тощо.

Особливості військово-патріотичного виховання в контексті формування цінностей розглядали В. Глушук та А. Ковальчук. У своїх працях вони досліджували ключові аспекти цього процесу, зокрема важливість історичної пам'яті та ідентичності для національного виховання.

Мета статті – дослідження особливостей формування військово-патріотичних цінностей у педагогічній думці україни кінця хх – початку ххі ст.

Виклад основного матеріалу. Формування військово-патріотичних цінностей є важливим аспектом розвитку національної ідентичності молоді.

В умовах війни та загроз національній безпеці України питання військово-патріотичного виховання набуває особливої актуальності (Гончаренко, 2020). Упродовж кінця XX – початку XXI століття в Україні відбувалася модернізація освітньої системи, яка передбачала інтеграцію національно-патріотичних цінностей у навчальний процес (Караман, 2018).

Дослідження педагогічних словників, монографій, дисертаційних робіт та інших наукових джерел показує, що на сьогодні не існує єдиного загальноприйнятого наукового визначення сутності та змісту поняття «військово-патріотичне виховання».

Патріотичне виховання тісно пов'язане із громадянським вихованням. І. Кучинська зазначає, що громадянське виховання сприяє розвитку активної життєвої позиції молоді та зміцненню демократичних цінностей. Успішне громадянське виховання базується на усвідомленні власної національної ідентичності, що включає знання історії, культури та традицій свого народу. Вона наголошує, що формування громадянськості неможливе без поваги до державних і національних символів, оскільки саме вони відіграють роль об'єднуючого чинника для суспільства [8].

Громадянське виховання дійсно тісно пов'язане з патріотичним вихованням, оскільки обидва процеси формують свідомого, відповідального громадянина, який не лише розуміє свої права й обов'язки, а й відчуває приналежність до своєї нації, прагне до її розвитку та захисту. Патріотичне виховання, будучи складовою громадянського виховання, посилює національну свідомість і мотивує особистість до активної участі у зміцненні держави, що є важливим елементом демократичного суспільства.

В. Івашковський зазначає, що військово-патріотичне виховання є важливим елементом становлення громадянського суспільства, оскільки формує у молодого покоління почуття відповідальності за захист держави, розуміння її історичних традицій та національних цінностей.В українській педагогічній думці цей аспект розглядається як засіб соціалізації та виховання активного громадянина [6].

Згідно із твердженнями В. Сухомлинського, фундаментом патріотичного виховання є ідея Батьківщини, яка має стати провідним мотивом формування особистості [11].

В. Глушук визначає військово-патріотичне виховання як процес формування у молоді патріотичних почуттів, зокрема любові до рідної землі, готовності до її збройного захисту, а також моральної, психологічної та фізичної підготовки до служби у Збройних Силах України. Його особливістю є тісний зв'язок із військовим вихованням і військовою підготовкою, що включає лекції, бесіди, військово-шефську роботу, зустрічі з ветеранами, екскурсії та практичні заняття [3].

В. Гарнійчук запропонував структуру патріотизму, яка складається з кількох ключових компонентів. Емоційно-мотиваційний компонент відображає стійкі оціночні судження, ставлення та систему демократичних, моральних і гуманістичних цінностей. Рефлексивний компонент стосується усвідомлення особистої громадянської позиції та патріотичної ідентичності. Когнітивний компонент охоплює знання, мислення, усвідомлення та здатність до оцінювання. Діяльнісний компонент включає розвиток навичок громадської активності, дотримання законів і обов'язків, а також формування здатності до саморегуляції, самоорганізації та вдосконалення патріотичних якостей [2].

О. Остапенко [10] та Л. Нечипоренко [9] підкреслюють, що основною формою військово-патріотичного виховання є військово-шефська діяльність. Вона полягає в налагодженні взаємодії з військовими частинами, вищими навчальними закладами військової освіти, кафедрами військової підготовки, органами державної влади та місцевого самоврядування, а також цивільними навчальними закладами різних рівнів акредитації. Метою такої співпраці є організація спільних заходів, спрямованих на військово-патріотичне виховання, з акцентом на розвиток виховних якостей та формування любові до Батьківщини.

Результати теоретичного аналізу дозволяють зробити висновок, що процес військово-патріотичного виховання активізується через розвиток самосвідомості особистості. Це проявляється в її суб'єктності, що виявляється в розумінні важливості поняття «військово-патріотичне виховання» як складової частини життєдіяльності. Також це включає усвідомлення учнем значення історії та традицій своєї школи, рідного краю, історії України, а також ролі армії в захисті ідеалів свободи та державності України, а також ознайомленість з різноманітними формами військово-патріотичної роботи [1].

На початку незалежності України система військово-патріотичного виховання зазнала значних трансформацій, що були зумовлені загальними політичними, економічними та соціальними змінами. Однією з головних проблем стало руйнування радянської системи ідеологічного виховання, яка, хоча й мала пропагандистський характер, забезпечувала певний рівень військово-патріотичної підготовки молоді.

У 1990-х роках відбулося значне скорочення матеріально-технічної бази військової освіти. Години, відведені на вивчення військових дисциплін у школах, були зменшені, багато університетів закрили військові кафедри, а система допризовної підготовки припинила своє існування. Також зменшилася кількість військово-патріотичних гуртків, закрилися навчальні полігони, а фахівці, які раніше займалися військовою підготовкою молоді, були змушені змінити сферу діяльность [6].

У цей період в Україні спостерігалася криза державної ідентичності та падіння престижу військової служби. У суспільстві поширювалося негативне ставлення до військової підготовки, що було зумовлено як економічними труднощами, зокрема недостатнім фінансуванням армії та затримками у виплатах військовослужбовцям, так і впливом західних концепцій «демілітаризації» суспільства. Дослідники зазначають, що молодь усе більше віддавала перевагу особистісному професійному розвитку, а не виконанню громадянських обов'язків перед державою[4].

У 90-х роках, в процесі становлення незалежної України та реформування її Збройних Сил відповідно до законів «Про оборону України» та «Про Збройні Сили України», виникла потреба у створенні нової системи військово-патріотичного виховання молоді, яка ще не досягла призовного віку. Це зумовило необхідність переосмислення підходів до визначення сутності, змісту та основних завдань такого виховання.

Концепція допризовної підготовки та військово-патріотичного виховання молоді визначала ключові завдання, серед яких:

- формування патріотичних почуттів, любові до рідної нації, її історії та культурної спадщини;
- виховання громадянської свідомості, поваги до Конституції та законів України, розвиток соціальної активності та відповідальності за виконання державних і громадянських обов'язків;
- здатність аналізувати внутрішньополітичну та зовнішньополітичну ситуацію, самостійно оцінювати події та усвідомлювати значення обороноздатності країни;
- заохочення до опанування військових знань, розвитку фізичної підготовки та витривалості;
- підвищення престижу військової служби, популяризація військових професій серед молоді та формування мотивації до захисту України, служби у Збройних Силах та інших військових формуваннях [5].

Початок XXI століття став періодом відродження військово-патріотичного виховання в Україні. Змінювалася державна політика щодо національної безпеки та обороноздатності, що зумовило перегляд системи виховання молоді. Як зазначає А. Ковальчук, основними кроками в цьому напрямку стали:

- Відновлення військової підготовки у школах та вишах. Було запроваджено шкільний курс «Захист Вітчизни», який став обов'язковою частиною навчальної програми. Особлива увага приділялася практичним заняттям, зокрема, навчанню основ медичної підготовки, поводженню зі зброєю та основам тактики .

Шкільний предмет «Захист Вітчизни» в Україні ґрунтувався на таких основних цінностях: патріотизм (виховання любові до України, шанування її історії, культури та традицій); громадянська відповідальність (усвідомлення своїх обов'язків перед суспільством і державою), готовність до захисту Батьківщини (формування навичок військової підготовки та цивільного захисту); фізична підготовка (розвиток сили, витривалості та дисципліни); морально-етичні принципи (повага до прав людини, гуманізм, взаємодопомога та колективізм), безпека життєдіяльності (навчання основам домедичної допомоги та дій у надзвичайних ситуаціях) [7].

- Розвиток системи допризовної підготовки – створення військово-спортивних таборів, курсів тактичної підготовки та співпраця з Збройними силами України. З 1999/2000 навчального року в загальноосвітніх школах почали впроваджувати нову програму «Допризовна підготовка юнаків», яка містила: основи військової служби (правові, статутні та організаційні питання); стройову, фізичну та тактичну підготовку; основи вогневої підготовки, знайомство з військовою технікою та озброєнням; навчання домедичної допомоги та дій у надзвичайних ситуаціях; вивчення історії українського війська, що сприяло формуванню патріотичних почуттів у молоді [3].
- Створення та розвиток молодіжних військово-патріотичних організацій. Почали активно розвиватися такі ініціативи, як військово-патріотична гра «Сокіл» («Джура»), яка об'єднала традиційні національні військові цінності з сучасними методами військового навчання, національна скаутська організація «Пласт», яка виховує молодь у дусі національної свідомості та лідерства, військово-патріотичний табір Легіонер», що мав на меті підготовку молоді до можливого перебування в зоні бойових дій тощо;
- Посилення співпраці між військовими структурами та навчальними закладами. Відновилася практика проведення зустрічей учнів із ветеранами, військовими, проведення екскурсій у військові частини, організація воєнізованих спортивних змагань [7].

Після 2014 року військово-патріотичне виховання в Україні зазнало значних змін у відповідь на російську агресію, анексію Криму та частковою окупацією Донецької та Луганської областей. Головний акцент робився на формуванні у молоді усвідомлення ролі армії у захисті державності, розвитку героїзму, готовності до оборони країни та стійкості перед викликами воєнного часу. У цей період масово відроджувалися військово-патріотичні традиції, активно розширювалася військова освіта в школах і вищих навчальних закладах. Значна увага приділялася практичній підготовці

молоді, зокрема через військові навчання, створення добровольчих організацій, проведення військово-патріотичних таборів і курсів першої медичної допомоги. З'явилися нові освітні програми, що включали вивчення основ тактичної медицини, військової топографії та основ ведення бойових дій.

На основі теоретичного аналізу наукової літератури та джерел ми розробили модель формування військово-патріотичних цінностей у педагогічній думці України (кінець XX – початок XXI ст.), яка відображає еволюцію військово-патріотичних цінностей у педагогічній думці України з кінця XX століття та початку XXI ст. Вона показує, як змінювалися підходи до виховання молоді відповідно до суспільно-політичних умов.

Таблиця 1.

Модель формування військово-патріотичних цінностей у педагогічній думці України (кінець XX – початок XXI ст.)

Період	Основні цінності	Особливості військово-патріотичного виховання
Кінець XX ст. (1990-ті роки)	Національна ідентичність, громадянська свідомість, повага до історії та традицій	Розпад радянської системи виховання, скорочення військової підготовки у школах, ліквідація військових кафедр, зниження престижу військової служби
Початок XXI ст. (2000-2010-ті роки)	Відновлення інтересу до патріотизму, готовність до служби у Збройних Силах, розвиток громадянської відповідальності	Введення курсу «Захист Вітчизни», створення військово-спортивних таборів, відновлення позашкільних військово-патріотичних гуртків
2010-ті роки	Готовність до захисту Батьківщини, військова дисципліна, національна свідомість	Активізація військово-патріотичного виховання через посилення співпраці між навчальними закладами та військовими структурами, розвиток військово-патріотичних ігор, посилена увага до фізичної підготовки
Після 2014 року	Захист державності, усвідомлення ролі армії, героїзм, стійкість	Масове відродження військово-патріотичних традицій, розширення військової освіти, активне залучення молоді до оборонної діяльності, створення нових програм військової підготовки

Джерело: узагальнено авторами на основі [3; 6; 7]

Таким чином, основні цінності, які формувала військово-патріотична думка кінця XX – початку XXI століття, включають національну ідентичність, громадянську свідомість, готовність до захисту Батьківщини,

військову дисципліну, героїзм та усвідомлення ролі армії у збереженні державності. Ці цінності еволюціонували відповідно до історичних умов, суспільно-політичних змін та військових викликів, що постали перед Україною.

Висновки. Військово-патріотичне виховання стало важливим компонентом формування національної свідомості та готовності молоді до захисту держави, особливо в умовах зростаючих загроз національній безпеці України. В умовах війни та політичних змін, це питання набуває особливої ваги для розвитку молодого покоління [3].

Упродовж кінця XX – початку XXI століття в Україні спостерігалося значне реформування в сфері військово-патріотичного виховання. У 1990-х роках, після здобуття незалежності, військово-патріотичне виховання зазнало значних змін: були скорочені години військової підготовки в школах, закрилося багато військових кафедр, а військова служба втратила свій престиж. Однак з початку XXI століття, зокрема після 2014 року, почалося відновлення військово-патріотичного виховання в контексті загрози національній безпеці, і було введено нові освітні програми та заходи.

Військово-патріотичне виховання в Україні в кінці XX – на початку XXI століття формувало в молоді основні цінності, спрямовані на зміцнення національної свідомості та готовність до захисту Батьківщини. Однією з головних цінностей стало почуття патріотизму і любові до рідної землі, готовність стояти на захисті незалежності України в будь-який час. Виховання шанування героїв національної боротьби, від козаків до сучасних воїнів, сприяло формуванню національної гордості. Також важливим аспектом стало формування готовності до самопожертви заради спільного блага та високих моральних якостей, таких як сміливість, мужність і відповідальність. Молодь навчалася шанувати історію, культуру та традиції України, що сприяло зміцненню єдності нації. Важливою складовою стало виховання готовності до захисту України, підвищення фізичної та моральної підготовки до служби в армії. Зокрема, акцентувалася на значенні демократичних принципів, прав людини та свобод, що відповідало новому етапу розвитку України після здобуття незалежності. Ці цінності формувались через військову підготовку, національні святкування, спортивні та патріотичні змагання, а також через систему освіти.

Література:

1. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник . Київ : Либідь, 2008. 848 с.
2. Гарнійчук В. М. Сформованість патріотизму старших підлітків на етапі становлення української держави : компоненти, критерії та показники. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді, 2014. Вип. 18(1). С. 123-132.

3. Глушук В. М. Допризовна підготовка юнаків до служби в Збройних Силах України В 1991-2001 РР. Дис. на здобуття наукового ст. кн. історичних наук: 07.00.01 – історія України. Київ, 2011. 196 с.

4. Головатий М. Ф., Бебік В. М. Формування у молоді громадянської позиції в умовах становлення української державності (методологічний аспект). V кн. : Молодь України : стан, проблеми, шляхи розв'язання: Збірник наук. публікацій Укр. НДІ проблем молоді. Випуск третій. Київ, 1994. С. 5-17.

5. Збройні Сили України 1990-х років. URL : http://resource.history.org.ua/cgi-bin/eiu/history.exe?Z21ID=&I21DBN=EIU&P21DBN=EIU&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=eiu_all&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=TRN=&S21STR=Zbroyni_syly_Ukr_1990_kh_rr.

6. Івашковський В. В. Військово-патріотичне виховання учнівської молоді як засіб формування суб'єкта громадянського суспільства. URL : Https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/3617/1/41.pdf.

7. Ковальчук А. С. Історична пам'ять українського народу як умова національно-патріотичного виховання. Духовноісторичні засади розвитку української нації : матеріали п'ятої науковопрактичної конференції з міжнародною участю, Хмельницький, 15-16 листоп. 2017 р. / редкол. : В. Є. Берека (голова) та ін. Хмельницький, 2018. С. 169-174.

8. Кучинська І. О. Історико-виховні орієнтири громадянського становлення особистості та можливість їх застосування в умовах сьогодення. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. - 2012. Вип. 21(1). С. 267-274.

9. Нечипоренко Л. А., Олексієнко І. Я., Шахматов В. А., Верещагіна О. .П. Фізичне виховання та військово-прикладна підготовка молоді України : навчально-методичний посібник . Черкаси : ЧНУ імені Б. Хмельницького, 2017. 216 с.

10. Остапенко О. І., Зубалій М. Д. Концепція військово-патріотичного виховання в системі освіти України. Вища школа. 2015. № 4-5. С. 118-126.

11. Сухомлинський В.О. З чого починається громадянин. Вибрані твори в 5-ти т. Т. 5. Київ : Радянська школа, 1977. 639 с.

References:

1. Bekh, I. D. (2008). *Vykhovannia osobystosti: pidruchnyk [Personality Education: A Textbook]*. Kyiv: Lybid. 848 p. [in Ukrainian].

2. Harniychuk, V. M. (2014). Sformovanist patriotyzmu starshykh pidlitkiv na etapi stanovlennia ukrainskoi derzhavy: komponenty, kryterii ta pokaznyky. [The Formation of Patriotism in Older Adolescents at the Stage of the Establishment of the Ukrainian State: Components, Criteria, and Indicators]. *Theoretical and Methodological Problems of Education of Children and Student Youth,* Issue 18(1), pp. 123-132. [in Ukrainian].

3. Hlushchuk, V. M. (2011). Dopryzovna pidhotovka yunakiv do sluzhby v Zbroinykh Sylakh Ukrainy v 1991–2001 rr. [Pre-conscription Training of Young Men for Service in the Armed Forces of Ukraine in 1991-2001]. *Dissertation for the degree of Candidate of Historical Sciences, specialty 07.00.01 – History of Ukraine.* Kyiv. 196 p. [in Ukrainian].

4. Holovaty, M. F., & Bebik, V. M. (1994). *Formuvannia u molodi hromadianskoi pozytsii v umovakh stanovlennia ukrainskoi derzhavnosti (metodolohichnyi aspekt) [The Formation of Civic Position in Youth in the Conditions of the Establishment of Ukrainian Statehood (Methodological Aspect)]*. In Youth of Ukraine: State, Problems, Solutions. Collection of scientific publications of the Ukrainian Research Institute of Youth Problems, Issue 3, Kyiv, pp. 5-17. [in Ukrainian].

5. Zbroini Syly Ukrainy 1990-kh rokiv [The Armed Forces of Ukraine in the 1990s]. (n.d.) *resource.history.org.ua* Retrieved from http://resource.history.org.ua/cgi-bin/eiu/history.exe?Z21ID=&I21DBN=EIU&P21DBN=EIU&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=eiu_all&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=TRN=&S21STR=Zbroyni_syly_Ukr_1990_kh_rr. [in Ukrainian].

6. Ivashkovskyi, V. V. Military-Patriotic Education of Student Youth as a Means of Forming a Subject of Civil Societ [Viiskovo-patriotychne vykhovannia uchnivskoi molodi yak zasib formuvannia subiekta hromadianskoho suspilstva]. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/3617/1/41.pdf. [in Ukrainian].

7. Kovalchuk, A. S. (2018). *Istorychna pamiat ukrainskoho narodu yak umova natsionalno-patriotychnoho vykhovannia [The Historical Memory of the Ukrainian People as a Condition for National-Patriotic Education]*. In Spiritual and Historical Foundations of the Development of the Ukrainian Nation*:* Materials of the Fifth Scientific and Practical Conference with International Participation (Khmelnytskyi, November 15-16, 2017) / Editorial Board: V. Ye. Bereka (Chair) et al. Khmelnytskyi, pp. 169-174. [in Ukrainian].

8. Kuchynska, I. O. (2012). Istoryko-vykhovni oriientyry hromadianskoho stanovlennia osobystosti ta mozhlyvist yikh zastosuvannia v umovakh sohodennia [Historical and Educational Guidelines for the Civic Formation of Personality and Their Application in Modern Conditions]. *Collection of Scientific Papers of Kamianets-Podilskyi National University named after Ivan Ohienko. Series: Social-Pedagogical*, Issue 21(1), pp. 267-274. [in Ukrainian].

9. Nechyporenko, L. A., Oleksiienko, I. Ya., Shakhmatov, V. A., & Vereshchahina, O. P. (2017). Fizychne vykhovannia ta viiskovo-prykladna pidhotovka molodi Ukrainy [Physical Education and Military-Applied Training of Ukrainian Youth]: *A Teaching and Methodological Guide*. Cherkasy: Bohdan Khmelnytskyi National University. 216 p. [in Ukrainian].

10. Ostapenko, O. I., & Zubalii, M. D. (2015). Kontseptsiia viiskovo-patriotychnoho vykhovannia v systemi osvity Ukrainy [The Concept of Military-Patriotic Education in the Ukrainian Education System]. *Higher School*, No. 4-5, pp. 118-126. [in Ukrainian].

11. Sukhomlynskyi, V. O. (1977). Z choho pochynaietsia hromadianyn [Where a Citizen Begins]. *Selected Works in 5 Volumes, Vol. 5*. Kyiv: Soviet School. 639 p. [in Ukrainian].

УДК 378.018

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1334-1342

Лебедь Олег Миколайович кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри природничо-наукової підготовки, Херсонська державна морська академія, м.Херсон, https://orcid.org/0000-0001-5603-9244

Лебедь Наталія Іванівна викладач, Відокремлений структурний підрозділ «Фаховий морський коледж Херсонської державної морської академії», м.Херсон, https://orcid.org/0009-0009-4539-2988

ІНТЕГРАЦІЯ ВІРТУАЛЬНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ЛАБОРАТОРНИЙ ПРАКТИКУМ З ФІЗИКИ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. В технічних закладах вищої освіти, основні вимоги до навчального процесу - це набуття здобувачами вищої освіти певного набору фахових компетенцій. Фізика, в технічних закладах вищої освіти, являється базовою дисципліною. Набуті знання, вміння, навички отримані на заняттях необхідні як для набуття компетентностей фахових освітніх компонент так і безпосередньо для майбутньої професійної діяльності.

Основним інструментарієм викладання фізики є емпіричні методи дослідження – спостереження, експеримент. При різноманітних формах занять, лабораторний фізичний практикум відіграє основну роль при формуванні практичних навиків роботи з технічними засобами.

В статті розглядається доцільність інтеграції віртуальних лабораторних робіт в лабораторний практикум з фізики в технічних закладах вищої освіти. Зазначено, що необхідність інтеграції віртуальних лабораторних робіт, насамперед пов'язана з можливістю віртуальної роботи з дорогим обладнанням, небезпечними речовинами і об'єктами, можливістю виконання робіт при будь-якій локації здобувачів вищої освіти.

Особлива увага приділяється тому, що лабораторний практикум повинен складатися як з реальних лабораторних робіт, так і віртуальних. При цьому реальні лабораторні роботи формуються при наявності нескладного, не дорогого та нешкідливого для здоров'я людини обладнання. Проаналізована можливість їх паралельного використання. Паралельне виконання лабораторних робіт дає більш диференційований підхід для сприйняття реального та віртуального світу і значною мірою впливає на ступінь закріплення матеріалу.

Розроблено таблицю базових позитивних та негативних факторів доцільності впровадження віртуальних лабораторних робіт в лабораторний практикум з фізики. Основні критерії даної таблиці – це покращення засвоєння фахових компетенцій, фізіологічний і психологічний вплив віртуальних середовищ на здобувачів вищої освіти, економічна доцільність їж впровадження.

Ключові слова: здобувачі вищої освіти, фахові компетенції, фізика, технічний заклад вищої освіти, віртуальна лабораторна робота, лабораторний практикум.

Lebed Oleh Mykolaiovych candidate of technical sciences, associate professor, associate professor at the department of natural sciences, Kherson State Maritime Academy, Kherson, https://orcid.org/0000-0001-5603-9244

Lebed Nataliia Ivanivna lecturer, Separate structural unit «Professional Maritime College of the Kherson State Maritime Academy», Kherson, https://orcid.org/0009-0009-4539-2988

INTEGRATION OF VIRTUAL TEACHING METHODS INTO LABORATORY PRACTICE IN PHYSICS OF TECHNICAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

Abstract. In technical institutions of higher education, the main requirement for the educational process is the acquisition by higher education applicants of a certain set of professional competencies. Physics, in technical institutions of higher education, is a basic discipline. The acquired knowledge, skills, and abilities obtained in classes are necessary both for acquiring competencies of professional educational components and directly for future professional activity.

The main tools for teaching physics are empirical research methods - observation, experiment. With various forms of classes, laboratory physics practicum plays a major role in the formation of practical skills in working with technical means.

The article considers the feasibility of integrating virtual laboratory work into laboratory practicum in physics in technical institutions of higher education. It is noted that the need to integrate virtual laboratory work is primarily associated with the possibility of virtual work with expensive equipment, hazardous substances and objects, the possibility of performing work at any location of higher education applicants.

Special attention is paid to the fact that laboratory practice should consist of both real laboratory work and virtual. At the same time, real laboratory work is formed in the presence of simple, inexpensive and harmless to human health equipment. The possibility of their parallel use is analyzed. Parallel performance of laboratory work provides a more differentiated approach to the perception of the real and virtual world and significantly affects the degree of consolidation of the material.

A table of basic positive and negative factors of the feasibility of introducing virtual laboratory work into a laboratory practice in physics has been developed. The main criteria of this table are the improvement of the acquisition of professional competencies, the physiological and psychological impact of virtual environments on higher education students, the economic feasibility of their implementation.

Keywords: higher education students, professional competencies, physics, technical institution of higher education, virtual laboratory work, laboratory practicum.

Постановка проблеми. Головна мета вищого навчального закладу – це набуття здобувачами вищої освіти (ЗВО) певного набору фахових компетенцій, які передусім знадобляться в майбутній професійній діяльності. Особливу роль для набуття фахових компетенцій в вищих технічних закладах відіграє така дисципліна, як фізика.

Визначальну роль при викладанні курсу фізики займають емпіричні методи досліджень. Курс фізики в вищих технічних закладах розглядає достатньо багато складних процесів і всі їх засвоїти теоретично неможливо. Наглядний експеримент саме призначений для засвоєння великої частини навчального матеріалу. Більш того саме експеримент повинен підтвердити ту чи іншу теорію. В фізиці, та й взагалі в науці, виникали випадки, коли теорії виявлялися неспроможними при експериментальній перевірці.

При курсі фізики експеримент може демонструватися на лекційних заняттях, але саме на лабораторному практикумі ЗВО набувають практичних навиків роботи з технічними засобами. В ЗВО формуються навики моделювання сучасної картини реального світу, взаємодія з цими об’єктами, зміна умов при взаємодії з ними, а також формуються певні вміння при конструюванні та розробці об’єктів з новими властивостями.

Треба також відмітити, що далеко не всі експерименти та досліди, необхідні для засвоєння фахових компетентностей, можливо провести в технічних закладах вищої освіти суто фізично. Перш за все мова йде про експерименти зі шкідливими речовинами (радіоактивними, хімічними, токсичними та іншими), небезпечними умовами (низькі та високі температури, потужні електричні та магнітні поля, рівні небезпечної

потенціальної енергії та інші). Надзвичайна складність та дорожнеча певних експериментальних установок також унеможливлюють їх впровадження в навчальний процес.

Для усунення цих недоліків активно впроваджуються інформаційні та комунікаційні технології. Інтеграція віртуальних середовищ в навчальний процес, які імітують реальні фізичні об'єкти, є нагальною проблемою сьогодення.

Віртуальне навчальне середовище дозволяє моделювати поведінку об'єктів реального світу в комп'ютерному середовищі і допомагає в оволодінні новими знаннями та вміннями. Таке середовище може виступати апаратом досліджень різних природних явищ з можливістю побудови їх математичних моделей [1]. Використання віртуальних платформ в фізичній лабораторії забезпечує ЗВО реалістичний досвід вивчення фізики, збільшує їх інтерес до предмету та допомагає краще його зрозуміти [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз останніх публікацій і досліджень в сфері впровадження в навчальний процес віртуальних методів навчання фізики демонструє достатньо велику зацікавленість як в вітчизняних так і зарубіжних джерелах.

Застосування віртуальних методів навчання в лабораторному практикуму з фізики розглядали О. Семеніхіна, М. Шамоня. Анісімов, М. Мазур, Л. Анціферов, В. Биков, Я. Булахова, С. Величко, Ю. Воронін, О. Бондаренко, В. Заболотний, І. Горбунов, В. Ізвозчіков, Г. Козлакова, О. Міщенко, С. Степанов, О. Пінчук, О. Шестопал, А. Смирнов та інші.

Однак на даний момент не достатньо висвітлене питання, щодо інтегрованого лабораторного практикуму з фізики, який включає в себе проведення досліджень на віртуальних платформах і реальних фізичних об'єктах.

Мета статті – дослідження особливостей впровадження віртуального середовища в лабораторний практикум з фізики для технічних закладів вищої освіти, в контексті їх інтеграції з традиційними реальними фізичними процесами.

Виклад основного матеріалу. Електронне навчання тісно пов'язане з розвитком комп'ютерів і інформаційних технологій. Його початком можна вважати сімдесяті роки двадцятого сторіччя. В цей час з'являються анімаційні моделі фізичних процесів та об'єктів на базі цифрового комп'ютерного моделювання. На даний момент ми спостерігаємо повсякденне впровадження інформаційних і комунікаційних технологій в різні форми навчального процесу. Їх впровадження дедалі більше здійснюється при використанні віртуальних лабораторних робіт в лабораторному практикумі на віртуальних платформах [2,3]. Розвиток професійних фахових компетен-

цій, при вивченні загального курсу фізики в технічних закладах вищої освіти, формує в ЗВО навики моделювання процесів і об'єктів реального світу при взаємодії з ними, вміння конструювання, прогнозування, створення нових об'єктів.

Для ЗВО 21 сторіччя, перехід до віртуальної реальності не складає великих труднощів, так як вони мають життєвий досвід використання гаджетів, комп'ютерних ігор з самого дитинства. Вони достатньо впевнено освоюють загальні правила виконання віртуальних лабораторних робіт, особливо з можливістю їх легкого відтворення.

Автори [1,4,5] акцентують увагу як на навчальній так і науковій діяльності ЗВО при впровадженні віртуальних середовищ. Відзначаються перспективи віртуальних методів навчання: можливість віртуальної роботи з дорогим обладнанням, небезпечними речовинами і об'єктами, можливість виконання робіт при будь-якій локації ЗВО, необмежена кількість повторення досліду до повного засвоєння професійних компетентностей, моделювання надскладних систем [6,7], зростає мотивація і інтерес до вивчення дисципліни [8]. Ряд авторів також наголошують на підвищенні якості знань в ЗВО при впровадженні модельних віртуальних фізичних середовищ [7].

Структурно, віртуальна лабораторна робота мало відрізняється від традиційної при роботі з реальними фізичними об'єктами. Основні елементи її виконання також включають в себе: мету, тему, обладнання, порядок виконання роботи з певним алгоритмом дій, результати досліджень, висновки. Також треба зазначити можливість виконання лабораторної роботи індивідуально, а не групами 2-4 чоловік. Головна вимога до віртуальної лабораторної роботи – це наявність необхідного обладнання (комп'ютери, ноутбуки, планшети і навіть в деяких випадках можливе використання телефонів), ліцензійне програмне забезпечення, за допомогою якого імітуються реальні фізичні об'єкти, обробка експериментальних результатів.

Впровадження віртуальних лабораторних робіт в фізичний практикум, опираючись на відомі віртуальні платформи, обмежено перш за все навчальною програмою технічного закладу вищої освіти та придбанням відповідної ліцензії. Тому, створення контенту до віртуальної лабораторної роботи, ефективно реалізовувати після аналізу доступних віртуальних платформ.

І хоча деякі автори стверджують, що реальні фізичні об'єкти можливо повністю замінити віртуальними [9,10], такий підхід може призвести до спотворення розуміння реальної фізичної картини світу. Віртуальні симуляції повинні не заміняти, а доповнювати реальні фізичні об'єкти та

явища. Оптимальною є інтеграція з використанням обох підходів для засвоєння професійних фахових компетентностей.

Для складання лабораторного практикуму з фізики для ЗВО технічних закладів вищої освіти слід керуватися навчальними робочими планами в контексті здобуття ЗВО професійних компетенцій. При цьому практикум повинен складатися як з реальних лабораторних робіт, так і віртуальних. Реальні лабораторні роботи формуються при наявності нескладного, не дорогого та нешкідливого для здоров'я людини обладнання. Принципових обмежень для застосування віртуальних лабораторних робіт немає. При цьому цікавим є підхід при паралельному використанні лабораторних робіт, тобто одна й та ж лабораторна робота виконується з реальними фізичними об'єктами, а потім віртуально. Паралельне виконання лабораторних робіт дає більш диференційований підхід для сприйняття реального та віртуального світу і значною мірою впливає на ступінь закріплення матеріалу.

Для формування лабораторного практикуму з фізики на відомих віртуальних платформах і реального фізичного обладнання, нами створено таблицю позитивних та негативних факторів використання віртуальної лабораторної роботи.

Таблиця 1

Таблиця позитивних та негативних факторів використання віртуальної лабораторної роботи

№	**Позитивні фактори використання віртуальної лабораторної роботи**	**Негативні фактори використання віртуальної лабораторної роботи**
1.	Індивідуальна робота	Зменшення навичок роботи колективної співпраці
2.	Можливість обслуговування надскладних систем	Зменшення адекватного сприйняття світу
3.	Можливість виконання великої кількості досліджень	Зменшення креативного мислення для вирішення проблемної ситуації
4.	Можливість виконання в будь-який час	Зниження вимог до режиму дня
5.	Менший кошторис програмного забезпечення для віртуального обладнання, порівняно з реальним	Втрата компетентності в економічній орієнтації сучасного обладнання
6.	Високі можливості удосконалення лабораторних робіт	Зміна комп'ютерних технологій, оптимізація програмного забезпечення
7.	Простота і доступність обслуговування	Зменшення практичних навичок обслуговування реального обладнання
8.	Можливість працювати з небезпечними речовинами та явищами в екстремальних умовах	Зниження уявлень техніки безпеки при роботі з реальним обладнанням

№	Позитивні фактори використання віртуальної лабораторної роботи	Негативні фактори використання віртуальної лабораторної роботи
9.	Відсутність засобів захисту, при небезпечних умовах роботи для людини	Ризик кумулятивної дії несприятливих фізіологічних та психологічних факторів, зумовлених роботою з комп'ютером
10.	Значне зменшення часу виконання експериментальних досліджень	Втрата реального перебігу часу
11.	Можливість автоматичної обробки результатів досліджень	Зниження адекватної оцінки отриманих результатів обчислень
12.	Можливість проведення лабораторних робіт при дистанційному навчанні	Зменшення почуття реального лабораторного науково-дослідного середовища
13.	Можливість розглядати та формувати моделі поза межами класичної фізики	Розмиття границь застосування класичної фізики
14.	Зростання умінь роботи з різноманітними електронними платформами, ресурсами	Погіршення якості практичних навичок роботи з реальним обладнанням
15.	Збільшення інтересу до дисципліни, мотивації її вивчення	Формування ігрового характеру проведення досліджень

З таблиці видно, що при достатньо суттєвих позитивних факторах використання віртуальних лабораторних робіт існують також і негативні. В цих факторах враховується ефективність засвоєння фахових компетенцій, фізіологічний, психологічний влив на ЗВО, а також економічна доцільність.

Висновки. Лабораторний практикум з фізики в технічних закладах вищої освіти, повинен складатися як з реальних так і віртуальних лабораторних робіт. Даний підхід дозволяє значно підвищити ефективність засвоєння фахових компетенцій.

Розроблено таблицю позитивних та негативних факторів впровадження віртуальних лабораторних робіт в лабораторний практикум з фізики для технічних закладів вищої освіти. Дана таблиця дає можливість більш диференційовано підходити до вибору програмного забезпечення та реального фізичного обладнання і може бути використана як основа для інших дисциплін технічних закладів вищої освіти.

Література:

1. Семеніхіна О.В., Шамоня В.Г. Віртуальні лабораторії як інструмент навчальної та наукової діяльності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2011. №1(11). с. 341-346.

2. Лебедь О. М. Інтеграція віртуальних методів навчання фізики для здобувачів вищої освіти морської галузі. *Матеріали VI Міжнародної науково-практичної морської конференції кафедри СЕУ і ТЕ Одеського національного морського університету*, Одеса, 2025. с.368-373. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.33677.86240/1

3. Мазур М.П. Особливості розробки віртуальних практичних інтерактивних засобів навчальних дисциплін для дистанційного навчання. *Інформаційні технології в освіті,* 2010. №7. с. 40–46.

4. Анісімов М. В. Дидактичні принципи побудови лабораторних занять з фізики із застосуванням ПК. Наукові записки КДПУ, 2006. №. 66(1). с. 200 – 204.

5. T. de Jong, M. C. Linn, Z. C. Zacharia. Physical and virtual laboratories in science and engineering education. *Science,* 2013. V. 340. no. 6130. pp. 305-308. DOI: 10.1126/science.1230579

6. W-K. Wong, K-P. Chen, H-M. Chang. A comparison of a virtual lab and a microcomputer-based lab for scientific modeling by college students. *Journal of Baltic Science Education,* 2020. V.19, no. 1, pp. 157-173. doi: https://doi.org/10.33225/jbse/20.19.157

7. G. Hamed, A. Aljanazrah. The effectiveness of using virtual experiments on students' learning in the general physics lab. *Journal of Information Technology Education: Research,* 2020. V. 19, pp. 977 – 996. DOI: 10.28945/4668

8. O. V. Slobodyanyk, V. P. Fedorenko, V. O. Bolilyi, V. I. Dmytruk, V. V. Kushnarov, Research of the efficiency of using software products for simulation of physical processes. *Information Technologies and Learning Tools,* 2021. V.82. no. 2. pp. 199–214. doi: https://doi.org/10.33407/itlt.v82i2.4107

9. P. G. Crandall, C. A. O'Bryan, S. A. Killian, D. E. Beck, N. Jarvis, E. Clausen. A comparison of the degree of student satisfaction using a simulation or a traditional Wet Lab to teach physical properties of ice. *Journal of Food Science Education,* 2015. V.14, no. 1. pp. 24-29. doi: https://doi.org/10.1111/1541- 4329.12049

10. O. Panasiuk, L. Akimova, O. Kuznietsova I. Panasiuk. Virtual Laboratories for Engineering Education. *2021 11th International Conference on Advanced Computer Information Technologies (ACIT),* 2021. pp. 637- 641. DOI: 10.1109/ACIT52158.2021.9548567

References:

1. Semenikhina O.V., Shamonia V.H. (2011). Virtualni laboratorii yak instrument navchalnoi ta naukovoi diialnosti [Virtual laboratories as a tool for educational and scientific activities]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii,* no. 1(11). pp. 341-346. [in Ukrainian].

2. Lebed O. M. (2025). Intehratsiia virtualnykh metodiv navchannia fizyky dlia zdobuvachiv vyshchoi osvity morskoi haluzi. [Integration of virtual methods of teaching physics for students of higher education in the maritime sector]. *Materialy VI Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi morskoi konferentsii kafedry SEU i TE Odeskoho natsionalnoho morskoho universytetu,* Odesa, pp.368-373. [in Ukrainian]. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.33677.86240/1

3. Mazur M.P. (2010). Osoblyvosti rozrobky virtualnykh praktychnykh interaktyvnykh zasobiv navchalnykh dystsyplin dlia dystantsiinoho navchannia. [Features of the development of virtual practical interactive means of educational disciplines for distance learning]. *Informatsiini tekhnolohii v osviti*. no. 7. pp. 40–46. [in Ukrainian].

4. Anisimov M. V. (2006). Dydaktychni pryntsypy pobudovy laboratornykh zaniat z fizyky iz zastosuvanniam PK [Anisimov M. V. Didactic principles of constructing laboratory classes in physics using a PC]. *Naukovi zapysky KDPU,* no. 66(1). pp. 200 – 204. [in Ukrainian].

5. T. de Jong, M. C. Linn, Z. C. Zacharia. (2013). Physical and virtual laboratories in science and engineering education. *Science,* V. 340. no. 6130. pp. 305-308. DOI: 10.1126/science.1230579

6. W-K. Wong, K-P. Chen, H-M. Chang. (2020). A comparison of a virtual lab and a microcomputer-based lab for scientific modeling by college students. *Journal of Baltic Science Education*, V.19. no. 1. pp. 157-173. doi: https://doi.org/10.33225/jbse/20.19.157

7. G. Hamed, A. Aljanazrah. (2020). The effectiveness of using virtual experiments on students' learning in the general physics lab. *Journal of Information Technology Education: Research*, V. 19. pp. 977 – 996. DOI: 10.28945/4668

8. O. V. Slobodyanyk, V. P. Fedorenko, V. O. Bolilyi, V. I. Dmytruk, V. V. Kushnarov, (2021). Research of the efficiency of using software products for simulation of physical processes. *Information Technologies and Learning Tools*, V.82. no. 2. pp. 199–214. doi: https://doi.org/10.33407/itlt.v82i2.4107

9. P. G. Crandall, C. A. O'Bryan, S. A. Killian, D. E. Beck, N. Jarvis, E. Clausen. (2015). A comparison of the degree of student satisfaction using a simulation or a traditional Wet Lab to teach physical properties of ice. *Journal of Food Science Education*, V.14. no. 1. pp. 24-29. doi: https://doi.org/10.1111/1541- 4329.12049

10. O. Panasiuk, L. Akimova, O. Kuznietsova I. Panasiuk. (2021). Virtual Laboratories for Engineering Education. *2021 11th International Conference on Advanced Computer Information Technologies (ACIT)*, pp. 637- 641. DOI: 10.1109/ACIT52158.2021.9548567

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) № 4(34)2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 378.6.041:34

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1343-1357

Лисицький Микола Юрійович аспірант, Харківський національний університет внутрішніх справ, м. Харків, тел.: (098) 652-36-42, https://orcid.org/0009-0000-6366-6238

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Анотація. Стаття присвячена проблемі формування самоосвітньої компетентності майбутніх юристів у процесі фахової підготовки**.**

На підставі огляду і узагальнення наукових досліджень та аналізу сучасної освітньої практики визначено напрями вдосконалення освітнього процесу задля формування самоосвітньої компетентності майбутніх юристів. Обґрунтована необхідність створення в освітньому процесі певних педагогічних умов, які сприятимуть формуванню самоосвітньої компетентності майбутніх юристів. Запропоновано авторське визначення педагогічних умов як сукупності специфічних взаємопов'язаних чинників (мети, змісту, напрями, форми діяльності, навчальні ситуації, освітнє середовище та ін.), необхідних для забезпечення педагогічної взаємодії задля формування самоосвітньої компетентності майбутніх юристів у процесі фахової підготовки.

У статті розглянуто роль мотивації у самоосвітній діяльності студента; визначено сутність понять «освітньо-розвивальне середовище»; «самостійна робота майбутнього юриста», виокремлено етапи її реалізації; наведено класифікацію видів самостійної роботи у закладі вищої освіти; розглянуто поняття «психолого-педагогічний супровід».

Виокремлено і обґрунтовано педагогічні умови формування самоосвітньої компетентності майбутніх юристів у процесі фахової підготовки**:** спрямованість освітнього процесу на розвиток мотивації самоосвітньої діяльності студентів шляхом оптимізації освітньо-розвивального середовища ЗВО і використання в освітньому процесі комплексу інтерактивних методів навчання; організація і керівництво самостійною роботою студентів задля оволодіння майбутніми юристами знаннями, вміннями, навичками здійснення самоосвітньої діяльності; розробка і запровадження в освітній процес програми психолого-педагогічного супроводу формування самоосвітньої компетентності майбутніх юристів у процесі фахової підготовки**.**

Ключові слова: компетентність, самоосвітня компетентність, самоосвітня діяльність, самостійна робота, освітньо-розвивальне середовище, мотивація до навчання, педагогічні умови, формування самоосвітньої компетентності, майбутні юристи, фахова підготовка**.**

Lysytskyi Mykola Yuriyovych postgraduate student of Kharkiv National University of Internal Affairs, Kharkiv, тел.: (098) 652-36-42, https://orcid.org/0009-0000-6366-6238

PEDAGOGICAL CONDITIONS FORMATION OF FUTURE LAWYERS' SELF-EDUCATIONAL COMPETENCE IN THE PROFESSIONAL TRAINING PROCESS

Abstract. The article is devoted to the problem of self-educational competence formation of future lawyers in the professional training process.

The areas of the educational process improvement with a view to forming the self-educational competence of future lawyers based on the review and synthesis of scientific research and analysis of modern educational practice were identified. The necessity for creation of certain pedagogical conditions in the educational process that will promote the formation of self-educational competence of future lawyers was substantiated. Pedagogical conditions as a set of specific interrelated factors (purpose, content, direction, form of activity, learning situations, educational environment, etc.) necessary to ensure pedagogical interaction for the self-educational competence formation of future lawyers in the professional training process is defined.

The article examines the role of motivation in a student's self-educational activity; defines the essence of the concepts ‘educational and developmental environment’; ‘independent work of a future lawyer’, identifies the stages of its implementation; provides a classification of independent work types in a higher education institution; considers the concept ‘psychological and pedagogical support’.

The article identifies and substantiates the pedagogical conditions formation of future lawyers' self-educational competence in the professional training process: focus of the educational process on the development of students' motivation for self-education by optimising the educational and developmental environment of higher education institutions and using a set of interactive teaching methods in the educational process; organisation and management of students' independent work in order to acquire knowledge, skills and abilities of future lawyers to carry out self-educational activities; development and implementation of a psychological and pedagogical support programme for the

self-educational competence formation of future lawyers in the professional training process.

Keywords: competence, self-educational competence, self-educational activity, self-independent work, educational and developmental environment, motivation for studying, pedagogical conditions, self-educational competence formation, future lawyers, professional training.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку теорії і методики вищої освіти характеризується появою різнопланових психолого-педагогічних досліджень, спрямованих на виявлення резервів підвищення якості підготовки студентів та визначення шляхів щодо її удосконалення. Освітня політика у галузі юридичної освіти висуває нові вимоги до якості підготовки фахівців юридичної галузі, при цьому акцент підготовки зміщується на самопідготовку, саморозвиток та самоконтроль студентів. Інформатизація професійної сфери, в тому числі і юридичної, постійні зміни у законодавчій базі та нормативно-правових документах, стійкі тенденції до цифровізації різних юридичних послуг, всі ці процеси обумовлюють потребу у фахівцях-юристах, здатних до професійного зростання та самовдосконалення, самостійного оволодіння як знаннями, так і сучасним професійним інструментарієм. Вирішення цієї проблеми пов'язано із формуванням у майбутніх юристів самоосвітньої компетентності під час здобуття освіти. Саме в процесі навчання в університеті у студентів необхідно сформувати базові вміння та компоненти, що є складовими даної компетентності задля здатності студентів у майбутньому здійснювати процес самовдосконалення.

Проте, питання організації процесу формування самоосвітньої компетентності майбутніх юристів у процесі фахової підготовки вивчено недостатньо. Попри наявність певних здобутків, практичне їх застосування свідчить про те, що необхідно створювати у закладах вищої освіти певні педагогічні умови, спрямовані на підвищення рівня розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх юристів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом підвищився інтерес дослідників у галузі теорії і методики професійної освіти до професійної підготовки майбутніх юристів, що знайшло відображення у дослідженнях, присвячених формуванню різних складових професійної компетентності, у тому числі і самоосвітньої, студентів юридичного фаху, здійснених такими вченими, як-от Н. Євдокимова [1], Н. Жукевич [2], І. Івашкевич [3], М. Кравчук [4], В. Опришко [5], Р. Перкатий [6], Л. Стецюк [7] та ін.

Як свідчить аналіз наукової літератури, проблема формування самоосвітньої компетентності майбутніх юристів у процесі фахової підготовки є малодослідженою і представлена незначною кількістю досліджень. Серед яких найбільш значущими є дослідження І. Жукевич [2], Р. Перкатого [6].

Підкреслимо, що самоосвітня компетентність (уміння вчитися впродовж життя) є провідною для майбутніх юристів, оскільки від її сформованості залежить не тільки успішність навчання студентів, а й розвиток інших професійних компетентностей. Це вимагає цілеспрямованого і системного формування у студентів умінь і навичок самоосвітньої діяльності.

Процес формування самоосвітньої компетентності юристів є неперервним і здійснюється протягом всієї професійної діяльності фахівця, а не лише у межах професійної підготовки у закладі вищої освіти.

Мета статті – визначити і обґрунтувати педагогічні умови формування самоосвітньої компетентності майбутніх юристів у процесі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Освітня практика свідчить, що студенти не володіють достатніми самоосвітніми вміннями і не прагнуть до самостійної пізнавальної діяльності, а викладачі, в свою чергу, мають слабке уявлення про важливість самоосвітньої компетентності студентів для їхньої майбутньої професійної діяльності, а, отже, не проводять спеціально організованої, систематичної роботи в цьому напрямку.

С. Голотко зазначає, що в освітньому процесі викладачі недостатньо уваги приділяють формуванню у студентів самоосвітніх вмінь: аналізувати, зіставляти, робити власні висновки та ін. Натомість, часто переважає репродуктивне викладання, орієнтоване на накопичення інформації та її відтворення позицій різних авторів або з мережі інтернет [8].

В. Опришко підкреслює, що професійна підготовка майбутніх юристів потребує удосконалення. Недосконаліть фахової підготовки майбутніх юристів обумовлена відсутністю зв’язку між навчанням і практичною професійною діяльністю; низьким рівнем планування і контролю процесу формування професійних компетентностей при викладанні фахових дисциплін, недостатньою увагою до організації самостійної роботи студентів як під час занять, так і у позанавчальний час [5].

Слушною також, на наш погляд, є позиція М. Кравчук, який зазначає, що зміст і якість юридичної освіти не відповідають сучасним запитам суспільства, а тому юридична освіта відстає від тенденцій розвитку суспільства. Спроби модернізувати зміст юридичної освіти на всіх рівнях шляхом включення до навчальних планів нових дисциплін призвело до

перевантаження студентів. Одним із шляхів подолання цих проблем, на думку дослідника, є підвищення ролі активності і самостійності студента в оволодінні знаннями та підвищення уваги якісній підготовці науково-педагогічних кадрів, як в аспекті підвищення рівня професійної компетентності, так і в аспекті запровадження інноваційної діяльності, використання сучасних методів викладання, використання мультимедійних засобів навчання, стимулювання прагнення до педагогічного самовдосконалення [4].

Аналіз досліджень вчених (І. Жукевич [2], Р. Перкатий [6]) з проблеми пошуку сучасних та ефективних засобів формування самоосвітньої компетентності майбутніх юристів у процесі фахової підготовки свідчить, що:

– питання організації процесу формування самоосвітньої компетентності майбутніх юристів у процесі фахової підготовки вивчено недостатньо;

– недостатньо розроблені методологічні підходи та не визначені принципи щодо забезпечення процесу формування самоосвітньої компетентності майбутніх юристів у процесі фахової підготовки;

– у процесі викладання навчальних дисциплін недостатньо уваги приділяється плануванню, організації, керівництву та контролю самостійної роботи майбутніх юристів;

– недостатньо використовуються інтерактивні методи навчання та інформаційно-комунікаційні технології в освітньому процесі;

– відсутні науково-методичні розробки, які б були змістовно та процесуально орієнтовно на формування самоосвітньої компетентності майбутніх юристів у процесі фахової підготовки.

За результатами вивчення сучасного стану формування самоосвітньої компетентності майбутніх юристів у процесі фахової підготовки можна стверджувати, що вона потребує вдосконалення.

Аналіз педагогічної літератури з даної проблеми дозволяє зробити висновок, що основними напрямами модернізації освітнього процесу у вищих юридичних закладах освіти вчені-практики (В. Опришко [5], Л. Стецюк [7] та ін.) вважають: запровадження нових форм і методів навчання для оволодіння студентами необхідними знаннями і практичними навичками у мінімальні терміни; розвиток творчих особистісних і професійних якостей майбутнього фахівця, що сприяють його творчій і самостійній діяльності; зміщення акценту з традиційного академічного навчання в бік практико-прикладних знань і професіоналізму; пошук нових освітніх технологій навчання та організації самостійної діяльності; створення науково обґрунтованої моделі професійного навчання юриста.

Відтак, вирішення завдань підготовки юридичних фахівців, які відповідають сучасним запитам, можливе лише через формування у майбутніх юристів самоосвітньої компетентності**,** необхідної для успішного виконання професійних завдань.

Отже, вважаємо, що формування самоосвітньої компетентності майбутніх юристів у процесі фахової підготовки необхідно здійснювати комплексно, цілеспрямовано і поетапно, створюючи в освітньому процесі науково обґрунтовані педагогічні умови.

Аналіз поглядів вчених на сутність поняття «педагогічні умови», врахування специфіки юридичних ЗВО, дозволило нам визначити педагогічні умови, які сприяють формуванню самоосвітньої компетентності майбутніх юристів у процесі фахової підготовки як сукупність специфічних взаємопов'язаних чинників (мети, змісту, напрями, форми діяльності, навчальні ситуації, освітнє середовище та ін.), необхідних для забезпечення педагогічної взаємодії задля формування самоосвітньої компетентності майбутніх юристів у процесі фахової підготовки.

Проведений аналіз психолого-педагогічних досліджень (І. Жукевич [2], І. Івашкевич [3], Р. Перкатий [6], С. Голотко [8], Л. Адарюкова [9], А. Алексюк, А. Аюрзанайн, П. Підкасистий [10], П. Симоненко [11], О. Ножовнік [12], О. Писарчик [15] та інші), вивчення освітньої практики з досліджуваної проблеми, врахування специфіки юридичних ЗВО дозволило виокремити педагогічні умови формування самоосвітньої компетентності майбутніх юристів у процесі фахової підготовки.

Перша педагогічна умова – *орієнтація освітнього процесу на розвиток мотивації самоосвітньої діяльності студентів шляхом оптимізації освітньо-розвивального середовища ЗВО і використання в освітньому процесі комплексу інтерактивних методів навчання.*

Мотивація значною мірою впливає на результативність освітнього процесу, навчальні досягнення та подальшу професійну успішність студентів. Мотивація є чинником активності особистості та діяльності студента майбутнього фахівця юридичної галузі, є основою формування його самоосвітньої компетентності.

Мотивація до навчання – одна із основних умов реалізації освітнього процесу. Вона не тільки сприяє розвитку інтелекту, але і є рушійною силою удосконалення особистості в цілому. У нинішніх умовах перед сучасною вищою освітою постала проблема втрати інтересу та зниження мотивації студентів до навчання. Формування у студентів мотивації до навчально-пізнавальної діяльності, як зазначають Л. Адарюкова [9], П. Симоненко [11] є одним із важливих завдань сучасної вищої освіти. Його актуальність обумовлена оновленням змісту навчання, постановкою завдань форму-

вання у студентів прийомів самостійного набуття знань, пізнавальних інтересів, життєвих і професійних компетенцій, активної життєвої позиції.

Одним із шляхів формування мотивації та позитивного ставлення студентів до навчання є розвиток мотивів діяльності особистості, яка піддається педагогічному управлінню і стимулює ставлення студентів до вивчення певної навчальної дисципліни.

Дослідники (Л. Адарюкова [9], А. Алексюк, А. Аюрзанайн, П. Підкасистий [10], П. Симоненко [11]) підкреслюють, що мотивація до самоосвітньої діяльності – одна із головних умов реалізації освітнього процесу. Вона і сприяє розвитку інтелекту, і є рушійною силою удосконалення особистості. С. Голотко [8] зазначає, що формування позитивного ставлення студентів до навчальної самоосвітньої діяльності є одним із найважливіших завдань особистісно орієнтованого навчання і виховання.

Дослідники у галузі педагогіки та психології (О. Писарчик [12], М. Яворський [13]) виокремлюють такі напрями формування позитивної мотивації навчання:

– спеціальна організація навчальної діяльності, що реалізується за допомогою створення навчально-проблемних ситуацій;

– доступність змісту навчального матеріалу, що пропонується студентам для засвоєння;

– забезпечення міжпредметних зв’язків при викладанні навчальних дисциплін професійного спрямування;

– використання інтерактивних технологій навчання (рольових та дидактичних ігор, вправ та ситуацій, тренінгів, дискусій, мозкових штурмів, проектної діяльності, робота в малих групах) та ін.;

– створення та «підкріплення» ситуацій успіху в навчанні шляхом залучення студентів до вирішення ситуацій професійного змісту;

– наближення умов навчання до реальних умов професійної діяльності задля використання набутих знань на практиці.

О. Ножовнік визначено такі способи і прийоми формування мотивації навчальної діяльності студентів: роз’яснення студентам значення теоретичного навчального матеріалу; демонстрація можливостей застосування знань у повсякденному житті; використання творчих завдань; постановка близьких і далеких перспектив у навчанні; наведення цікавих прикладів. До методів стимулювання інтересу до вивчення предмету автор відносить: створення ситуацій пізнавальної новизни та ситуацій зацікавленості; опора на життєвий досвід студентів; використання пізнавальних та рольових ігор [14].

Реалізація вказаних способів стимулювання мотивації дозволяє створити освітньо-розвивальне середовище, спрямоване на формування мотивації студентів до навчання.

Дослідники (В. Желанова [15], О. Щолок [16] та ін.) визначають «освітньо-розвивальне середовище» як сукупність певних умов, впливів, об'єднання суб'єктів освіти, які забезпечують розвиток, навчання, виховання особистості, її самоусвідомлення. При чому дослідники підкреслюють, що оптимізація освітньо-розвивального середовища передбачає актуалізацію розвивальної суб'єкт-суб'єктної взаємодії в навчальній діяльності шляхом використання інтерактивних методів навчання в освітньому процесі задля розвитку мотивації самоосвітньої діяльності студентів та оволодіння ними знаннями, вміннями і навичками здійснення самоосвітньої діяльності.

Дослідники (А. Алексюк, А. Аюрзанайн, П. Підкасистий [10], А. Добридень [17] та ін.) наголошують, що систематичне використання інтерактивних технологій в освітньому процесі сприяє формуванню самоосвітньої компетентності студентів у процесі фахової підготовки.

Вважаємо, що використання в освітньому процесі ЗВО комплексу інтерактивних методів навчання (тренінгів, методу проектів, навчальних групових дискусій, брейнстормінгу, кейс-методу: аналіз конкретних, практичних, проблемних ситуацій, ділових і рольових ігор та ін.), сприятиме залученню студентів до активної та самостійної діяльності як для оволодіння знаннями, так і для їх застосування, що дозволить набути досвіду здійснення самоосвітньої діяльності як основи самоосвітньої компетентності.

Отже, спрямованість освітнього процесу на розвиток мотивації самоосвітньої діяльності студентів передбачає оптимізацію освітньо-розвивального середовища ЗВО шляхом використання в освітньому процесі комплексу інтерактивних методів навчання.

Друга педагогічна умова – *організація і керівництво самостійною роботою студентів задля оволодіння майбутніми юристами знаннями, вміннями, навичками здійснення самоосвітньої діяльності.*

Аналіз змісту поняття «самоосвітня компетентність» дозволив дійти висновку, що її основу складає здатність до самостійної навчальної діяльності, вміння та навички самостійної роботи, розвинуті якості мислення, якот самостійність, активність, гнучкість, креативність та ін. Цілеспрямоване формування самоосвітньої компетентності студентів вимагає ефективної організації самостійної роботи студентів (як у в аудиторний, так і в позааудиторний час), яка є необхідною умовою розвитку і формування готовності і досвіду самоосвітньої діяльності [1; 7; 8].

Підвищення ролі самостійної роботи в процесі навчання у закладі вищої освіти вимагає удосконалення організації освітнього процесу, модернізації навчально-методичної документації та літератури, розробки

нових дидактичних засобів навчання, спрямованої на ефективну організацію самостійної роботи студентів, нових форм та методів контролю та самоконтролю знань.

Більшість дослідників (Л. Адарюкова [9], А. Алексюк, А. Аюрзанайн, П. Підкасистий [10], П. Симоненко [11], О. Ножовнік [12], О. Писарчик [15]) вважають, що самостійна робота – це основна форма організації навчання, яка охоплює різні види індивідуальної і колективної навчальної діяльності, яка здійснюється на аудиторних та позааудиторних заняттях, з врахуванням індивідуальних особливостей і пізнавальних можливостей студентів, під керівництвом викладача, але без його безпосередньої участі.

Дослідники підкреслюють, що метою самостійної роботи студентів є не тільки формування у студентів уміння самостійно поповнювати свої знання та вільно орієнтуватися у потоці наукової інформації, а і формування активності та самостійності, як необхідної умови для подальшого самонавчання, самовиховання, саморозвитку, самоосвіти та самореалізації [1; 3; 5].

Погоджуємося з думкою С. Голотко, що саме спеціально організована самостійна робота студентів «формує готовність до самоосвіти, створює базу безперервної освіти» [8]. Її цілями є:

– формування у студентів стійких навичок самостійної роботи з навчальною, науковою, довідковою літературою; формування вмінь раціонально організувати розумову працю, в процесі якої студент активізує свої зусилля на розумінні, запам’ятовуванні та засвоєнні навчального матеріалу;

– розвиток здатності до самопізнання, самоспостереження, рефлексії, спрямованих на вивчення власних індивідуально-психологічних особливостей і характеристик;

– підвищення впевненості в собі, самоефективності, адекватної самооцінки;

– формування здатності до саморозвитку, самовдосконалення; складання програми саморозвитку і самовдосконалення із зазначенням термінів її виконання [8].

Дослідники підкреслюють, що самостійна робота виховує у студентів потребу постійного поповнення своїх знань, прагнення до самоосвіти, сприяє розвитку працелюбності, організованості й ініціативи. Саме тому самостійна діяльність передбачає доволі високу внутрішню мотивацію, здатність самостійно виконувати різні типи завдань, що включають творчі продуктивні вміння, самоконтроль та самооцінку [8; 9; 11].

Проведений аналіз наукової літератури з проблеми організації самостійної роботи студентів дозволяє визначити, що *самостійна робота*

майбутніх юристів – організована і контрольована викладачем аудиторна і позааудиторна навчальна діяльність студентів, яка передбачає ретельне планування, створення відповідних умов її організації і контролю з метою оволодіння студентами самоосвітніми знаннями, уміннями й навичками.

Відповідно до змісту поняття «самостійна робота майбутніх юристів» вважаємо доцільним виокремити такі *етапи її реалізації*: аналіз завдання, пошук способів вирішення завдання, планування роботи, виконання завдання, перевірка й оцінка зробленої роботи.

Враховуючи наявний досвід, накопичений в освітній практиці вищої школи, можна визначити такі види самостійної роботи майбутніх юристів: *за дидактичною метою*: повторювальна, підготовча, пошукова, перевірочна, контрольна; *за місцем в освітньому процесі*: аудиторна, позааудиторна; *за рівнем засвоєння елементів змісту*: репродуктивна. алгоритмічно-дійова, проблемно-пошукова, дослідницька; *за способом організації*: фронтальна, групова, парна, індивідуальна; *за рівнем продуктивності самостійної діяльності студентів:* за зразком, конструктивно-варіативна, евристична, дослідницька [10; 11].

Отже, на основі огляду педагогічних досліджень з проблем організації самостійної роботи студентів можна виокремити такі умови ефективної організації самостійної роботи студентів як майбутніх юристів:

– розвиток мотивації навчальної діяльності, самостійності і активності студентів у процесі навчання;
– систематичність і послідовність в організації самостійної роботи студентів в процесі навчання;
– обґрунтування мети завдань у цілому і конкретного завдання зокрема;
– забезпечення правильного поєднання обсягу аудиторної і позааудиторної самостійної роботи студентів;
– методична організація всіх видів самостійної роботи студентів;
– забезпечення студентів необхідними методичними матеріалами задля надання їй творчого характеру;
– створення пошукової проблемної ситуації на заняттях;
– різноманітність навчальних завдань для самостійної роботи;
– диференціація навчальних завдань;
– здійснення індивідуального підходу при виконанні самостійної роботи;
– педагогічне керівництво і постійний контроль за організацією і ходом самостійної роботи студентів з боку викладачів.

Третя педагогічна умова передбачає *розробку і запровадження в освітній процес програми психолого-педагогічного супроводу формування*

самоосвітньої компетентності майбутніх юристів у процесі фахової підготовки.

У сучасній педагогічній науці парадигма супроводження діяльності набуває розповсюдження. Сама ідея супроводу є втіленням і реалізацією гуманістичного, особистісно зорієнтованого підходів, пріоритетом яких є розвиток внутрішнього потенціалу людини. Психолого-педагогічний супровід спрямований на розвиток цього потенціалу, на реалізацію права людини на вибір шляху професійного становлення.

Психолого-педагогічний супровід є важливим і невід'ємним складником освітнього процесу. Результатом педагогічного супроводу є взаємодія і підтримка, що дозволяє досягти прогресу в розвитку супроводжуваного. Зазначимо, що супровід розглядається як цілісна діяльність, командна взаємодія всіх суб'єктів освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень свідчить, що *психолого-педагогічний супровід* – це комплексна діяльність, спрямована на забезпечення умов особистісного і професійного розвитку, як особливий вид суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу, що стимулює формування самоосвітньої компетентності студентів [19].

Важливим є те, що у процесі здійснення психолого-педагогічного супроводу в умовах закладу вищої освіти можливо обирати методи, форми та засоби його реалізації задля здійснення організації цілеспрямованої взаємодії та впливу на розвиток якостей особистості в певних напрямках, у нашому дослідженні – це вплив на процес формування самоосвітньої компетентності майбутніх юристів у процесі фахової підготовки.

Вважаємо, що формування самоосвітньої компетентності майбутніх юристів у процесі фахової підготовки доцільно здійснювати саме засобами психолого-педагогічного супроводу. Оскільки самоосвітня компетентність являє собою складний особистісний феномен, задля формування якої використовують як психологічні, так і педагогічні методи, засоби та форми взаємодії, то доцільно розглядати саме *психолого-педагогічний супровід* як діяльність, спрямовану на формування самоосвітньої компетентності майбутніх юристів у процесі фахової підготовки.

Психолого-педагогічний супровід освітнього процесу дозволяє створити сприятливу емоційну атмосферу, позитивну мотивацію до навчальної діяльності, передумови для самореалізації студентів.

Узагальнюючи погляди дослідників, вважаємо, що *психолого-педагогічний супровід* – це спеціально організована і цілеспрямована взаємодія суб'єктів освітнього процесу зі студентами, яка спрямована на усвідомлення ними особистісних сенсів навчальної діяльності, актуалізацію мотивації навчальної діяльності, розвиток самоосвітніх умінь і навичок, що

в сукупності сприятиме формуванню самоосвітньої компетентності майбутніх юристів у процесі фахової підготовки.

Психолого-педагогічний супровід формування самоосвітньої компетентності майбутніх юристів повинен охоплювати як аудиторну, так і позааудиторну діяльність студентів.

Отже, психолого-педагогічний супровід дозволяє здійснити переорієнтацію освітнього процесу з рішення окремих педагогічних задач на розв'язання комплексних педагогічних проблем; забезпечення розвитку кожного студента на основі дослідження його потенційних можливостей до навчання; відстеження динаміки особистих досягнень у засвоєнні знань та умінь; розробку рекомендацій щодо покращення цього процесу; прогнозування майбутніх навчальних досягнень.

В нашому дослідженні психолого-педагогічний супровід становить собою комплекс психологічних і педагогічних заходів, спрямованих на формування самоосвітньої компетентності майбутніх юристів у процесі фахової підготовки.

Вважаємо, що психолого-педагогічний супровід процесу формування самоосвітньої компетентності майбутніх юристів у процесі фахової підготовки обумовлює такі вимоги до освітнього процесу:

1) допомога студентам з боку викладачів: в усвідомленні вимог держави і суспільства до рівня розвитку і змісту їх знань, умінь, навичок, особистісних якостей; в діагностиці і аналізі характеристик власної особистості і зіставленні їх з модельними характеристиками; у проектуванні індивідуальної стратегії саморозвитку, самовдосконалення; у розвитку їх самостійності, усвідомленого відношення до освітнього процесу;

2) забезпечення викладачами елективності, контекстності і проблемності освіти, створення атмосфери співпраці, організація співтворчості суб'єктів освітньої діяльності, реалізація індивідуального підходу до розвитку особистості студентів;

3) застосування методів інтерактивного навчання (кейс-метод, ділових і рольових ігор, тренінгових та ігрових вправ і ситуацій та ін.).

Відтак, психолого-педагогічний супровід процесу формування самоосвітньої компетентності майбутніх юристів у процесі фахової підготовки передбачає: 1) психолого-педагогічне супроводження освітнього процесу, з метою надання допомоги студентам у визначенні власних можливостей, особистісних якостей; сприяння особистісному становленню студентів; 2) педагогічну підтримку викладачами процесу формування самоосвітньої компетентності студентів як майбутніх фахівців.

Педагогічні умови формування самоосвітньої компетентності майбутніх юристів у процесі фахової підготовки були розглянуті нами в

умовах особистісно-орієнтованої спрямованості і практико-орієнтованої діяльності, що реалізується в контексті компетентнісно-орієнтованого підходу.

Висновок. На підставі врахування змісту поняття «самоосвітня компетентність», огляду наукових досліджень і аналізу освітньої практики було виокремлені і обґрунтовані педагогічні умови: орієнтація освітнього процесу на розвиток мотивації самоосвітньої діяльності студентів шляхом оптимізації освітньо-розвивального середовища ЗВО і використання в освітньому процесі комплексу інтерактивних методів навчання; організація і керівництво самостійною роботою студентів задля оволодіння майбутніми юристами знаннями, вміннями, навичками здійснення самоосвітньої діяльності; розробка і запровадження в освітній процес програми психолого-педагогічного супроводу формування самоосвітньої компетентності майбутніх юристів у процесі фахової підготовки.

Реалізація запропонованих педагогічних умов в освітньому процесі закладу вищої освіти дозволить формувати у студентів як майбутніх юристів самоосвітню компетентність.

Перспективним напрямком подальших досліджень є запровадження педагогічних умов формування самоосвітньої компетентності майбутніх юристів у процес їх фахової підготовки з подальшою експериментальною перевіркою їх ефективності та результативності.

Література

1. Євдокимова Н. О. Концептуальні підходи до формування майбутнього фахівця як суб'єкта правничої діяльності. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вип. 24. С. 280–300

2. Жукевич І. М. Формування готовності до самоосвіти курсантів вищих навчальних закладів системи МВС України: автореф. …дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Переяслав-Хмельницький, 2016. 21 с.

3. Івашкевич І. В. Особливості підготовки юристів у вищих навчальних закладах України: *Оптимізація процесу навчання іноземних мов у закладах освіти гуманітарного і технічних напрямів:* мат-ли ІІ регіон. наук.-практ. конф. (м. Рівне, 20 квітня 2016 р.). Рівне : РДГУ, 2016. С. 43–47.

4. Кравчук М. В. Основні напрями реформування та стандартизації вищої юридичної освіти. *Порівняльно-правові дослідження: українсько-грецький міжнародний науковий юридичний журнал*. 2009. № 1. С. 161-167.

5. Опришко В. Ф. Підготовці майбутніх юристів – високі вимоги. *Проблеми вдосконалення підготовки юристів*: *професійні та морально-етичні аспекти* : зб. мат-лів наук.-метод. конф. (м. Київ, 12 жовтня, 2008 р.). Київ : КНЕУ, 2008. С. 3-13.

6. Перкатий Р. М. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх офіцерів Національної поліції у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04. Чернігів, 2017. 20 с.

7. Стецюк Л. О. Проблеми вищої юридичної освіти та шляхи їх вирішення. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій університету «Україна»*. 2009. № 1. С. 123–124.

8. Голотко С. М. Самоосвітня компетентність: метод. підручник. Київ: Либідь, 2018. 158 с.

9. Адарюкова Л. Б. Розвиток мотиваційно-ціннісного відношення студентів до самоосвітньої діяльності як умова формування самоосвітньої компетентності. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика* : зб. наук. пр. Вип. 6 (81). 2017. С. 6-13.

10. Алексюк А. М., Аюрзанайн А. А., Підкасистий П. І. Організація самоосвітньої роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання: навч. посібник. Київ : ІСДО, 1993. 336 с.

11. Симоненко П. О. Самоосвітня діяльність студентів: навч. посібник. Харків: Пагода, 2017. 233 с.

12. Писарчик О. Л. Організація самостійної роботи студентів. *Новітні освітні технології в контексті євроінтеграції*: мат-ли X Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 16 жовтня 2018 р.) URL: http://confesp.fl.kpi.ua/node/1258.

13. Яворський М. М. Педагогіка самоосвіти і саморозвитку: підручник. Київ: Академія, 2011. 344 с.

14. Ножовнік О. М. Формування самоосвітньої компетенції майбутніх фахівців з міжнародної економіки у процесі вивчення іноземних мов: автореф. дис. …канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2011. 20 с.

15. Желанова В. В. Environmental approach in higher education: essence and logic of implementation. Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання: монографія / За ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Рута, 2016. С. 98–115.

16. Щолок О. Б. Інформаційно-навчальне середовище як чинник формування компетентності в майбутнього фахівця у процесі самоосвіти. *Педагогічні науки*. 2006. № 43. С. 366-370.

17. Добридень А. Формування самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя засобами інтерактивного навчання. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2010. № 1. С. 59-64.

18. Квас В. М. Психолого-педагогічний супровід як умова модернізації самостійної роботи студентів. *Вісник Черкаського університету.* Серія «Педагогічні науки». 2011. Вип. 206. С. 64-68.

References:

1. Yevdokymova, N. O. (2014). *Kontseptualni pidkhody do formuvannia maibutnoho fakhivtsia yak subiekta pravnychoi diialnosti [Conceptual approaches to the formation of a future specialist as a subject of legal activity]*. Problemy suchasnoi psykholohii. (Vol. 24), (pp. 280–300). [in Ukrainian].

2. Zhukevych, I. M. (2016). *Formuvannia hotovnosti do samoosvity kursantiv vyshchykh navchalnykh zakladiv systemy MVS Ukrainy [Formation of readiness for self-education of cadets of higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine]*. Pereiaslav-Khmelnytskyi. [in Ukrainian].

3. Ivashkevych I. V. (2016). *Osoblyvosti pidhotovky yurystiv u vyshchykh navchalnykh zakladakh Ukrainy [Peculiarities of training lawyers in higher educational institutions of Ukraine]*: Optymizatsiia protsesu navchannia inozemnykh mov u zakladakh osvity humanitarnoho i tekhnichnykh napriamiv: mat-ly II rehion. nauk.-prakt. konf. (m. Rivne, 20 kvitnia 2016 r.). Rivne : RDHU. [in Ukrainian].

4. Kravchuk, M. V. (2009). *Osnovni napriamy reformuvannia ta standartyzatsii vyshchoi yurydychnoi osvity [Main directions of reform and standardization of higher legal education]*. Porivnialno-pravovi doslidzhennia: ukrainsko-hretskyi mizhnarodnyi naukovyi yurydychnyi zhurnal. (Vol. 1), (pp. 161-167). [in Ukrainian].

5. Opryshko, V. F. (2008). *Pidhotovtsi maibutnikh yurystiv – vysoki vymohy [The training of future lawyers is subject to high demands]*. Problemy vdoskonalennia pidhotovky yurystiv: profesiini ta moralno-etychni aspekty : zb. mat-liv nauk.-metod. konf. (m. Kyiv, 12 zhovtnia, 2008 r.). Kyiv : KNEU. [in Ukrainian].

6. Perkatyi, R. M. (2017). *Formuvannia samoosvitnoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv Natsionalnoi politsii u protsesi fakhovoi pidhotovky [Formation of self-educational competence of future officers of the National Police in the process of professional training]*: Chernihiv. [in Ukrainian].

7. Stetsiuk, L.O. (2009). *Problemy vyshchoi yurydychnoi osvity ta shliakhy yikh vyrishennia [Problems of higher legal education and ways to solve them]*. Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii universytetu «Ukraina». (Vol.1), (pp. 123–124). [in Ukrainian].

8. Holotko, S. M. (2018). *Samoosvitnia kompetentnist: metod. pidruchnyk. [Self-educational competence]*. Kyiv: Lybid. [in Ukrainian].

9. Adariukova, L. B. (2017). *Rozvytok motyvatsiino-tsinnisnoho vidnoshennia studentiv do samoosvitnoi diialnosti yak umova formuvannia samoosvitnoi kompetentnosti [Development of students' motivational and value attitude to self-educational activities as a condition for the formation of self-educational competence]*. Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka. (Vyp. 6 (81)), (pp. 6-13). [in Ukrainian].

10. Aleksiuk, A. M., Aiurzanain, A. A., Pidkasystyi, P. I. (1993). *Orhanizatsiia samoosvitnoi roboty studentiv v umovakh intensyfikatsii navchannia [Organization of self-educational work of students in conditions of intensification of studies]*. Kyiv : ISDO. [in Ukrainian].

11. Symonenko, P. O. (2017). *Samoosvitnia diialnist studentiv [Self-educational activities of students]*. Kharkiv: Pahoda. [in Ukrainian].

12. Pysarchyk, O. L. (2018). *Orhanizatsiia samostiinoi roboty studentiv [Organization of independent work of students]*. Novitni osvitni tekhnolohii v konteksti yevrointehratsii: mat-ly X Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (m. Kyiv, 16 zhovtnia 2018 r.). [in Ukrainian].

13. Yavorskyi, M. M. (2011). *Pedahohika samoosvity i samorozvytku [Pedagogy of self-education and self-development]*. Kyiv: Akademiia. [in Ukrainian].

14. Nozhovnik, O. M. (2011). *Formuvannia samoosvitnoi kompetentsii maibutnikh fakhivtsiv z mizhnarodnoi ekonomiky u protsesi vyvchennia inozemnykh mov [Formation of self-educational competence of future specialists in international economics in the process of studying foreign languages]*. Kyiv. [in Ukrainian].

15. Zhelanova, V. V. (2016). *Seredovyshchnyi pidkhid u vyshchii osviti: sutnist ta lohika realizatsii [Environmental approach in higher education: essence and logic of implementation]*. Teoriia i praktyka profesiinoi maisternosti v umovakh tsilezhyttievoho navchannia. Zhytomyr: Ruta. [in Ukrainian].

16. Shcholok, O. B. (2006). *Informatsiino-navchalne seredovyshche yak chynnyk formuvannia kompetentnosti v maibutnoho fakhivtsia u protsesi samoosvity [Information and educational environment as a factor in the formation of competence in a future specialist in the process of self-education]*. Pedahohichni nauky. (Vol. 43), (pp. 366-370). [in Ukrainian].

17. Dobryden, A. (2010). *Formuvannia samoosvitnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia zasobamy interaktyvnoho navchannia [Formation of self-educational competence of a future teacher through interactive learning]*. Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia. (Vol. 1), (pp. 59-64). [in Ukrainian].

18. Kvas, V. M. (2011). *Psykholoho-pedahohichnyi suprovid yak umova modernizatsii samostiinoi roboty studentiv [Psychological and pedagogical support as a condition for the modernization of students' independent work]*. Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriia «Pedahohichni nauky». (Vol. 206), (pp. 64-68). [in Ukrainian].

УДК 371.7

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1358-1371

Лунков Олексій Михайлович аспірант кафедри іншомовної освіти та міжкультурної комунікації, Хмельницький національний університет, м. Хмельницький, https://orcid.org/0000-0003-3919-8862

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Анотація. У статті детально проаналізовано сутність та значення педагогічних умов у процесі формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх психологів. Наголошено, що в умовах сучасних суспільних викликів особливої актуальності набуває підготовка психологів, здатних не лише підтримувати власне здоров'я, а й ефективно формувати культуру здорового способу життя у своїх клієнтів. Обґрунтовано, що створення спеціальних педагогічних умов є необхідною передумовою розвитку здоров'язбережувальної компетентності. Автором статті визначено такі ключові педагогічні умови: створення особистісно орієнтованого освітнього середовища, спрямованого на формування культури здоров'я; використання активних, інтерактивних і тренінгових методів навчання з метою розвитку практичних навичок здоров'язбережувальної поведінки; забезпечення практико-орієнтованого підходу до формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх психологів.

Окремо підкреслено важливість забезпечення позитивної мотивації здобувачів освіти до впровадження здоров'язбережувальної професійної діяльності на основі сформованих ціннісних орієнтацій. Зазначено, що ефективне формування здоров'язбережувальної компетентності неможливе без належного інформаційно-комунікаційного супроводу, який забезпечує доступ до актуальних знань і практик у цій сфері. Увагу також приділено організації позанавчальної (самостійної) діяльності здобувачів освіти, спрямованої на набуття особистого досвіду реалізації здоров'язбережувальної поведінки в різних життєвих ситуаціях. Наголошено, що в процесі фахової підготовки психологів важливо широко використовувати інтерактивні методи і технології навчання, що сприяють вихованню культури здоров'язбереження та розвитку відповідального ставлення до здоров'я як особистісної та професійної цінності.

Підсумовано, що системне впровадження зазначених педагогічних умов сприяє не лише професійному становленню майбутніх психологів, а й

їхній готовності до успішної діяльності в умовах високого психоемоційного навантаження та змін сучасного соціального середовища.

Ключові слова: здоров'язбережувальна компетентність, майбутні психологи, педагогічні умови, особистісно орієнтоване освітнє середовище, активні методи навчання, мотивація до здоров'язбереження, професійна підготовка.

Lunkov Oleksiy Mykhailovych PhD student, Department of Foreign Language Education and Intercultural Communication, Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, https://orcid.org/0000-0003-3919-8862

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF HEALTH-PRESERVING COMPETENCE OF FUTURE PSYCHOLOGISTS

Abstract. The article provides a detailed analysis of the essence and significance of pedagogical conditions in the process of developing health-preserving competence among future psychologists. It is emphasized that, in the context of contemporary social challenges, the training of psychologists capable not only of maintaining their own health but also of effectively promoting a culture of healthy living among their clients is of particular relevance. The creation of specific pedagogical conditions is substantiated as a necessary prerequisite for the development of health-preserving competence. The author identifies the following key pedagogical conditions: the creation of a learner-centered educational environment aimed at fostering a culture of health; the use of active, interactive, and training methods of learning to develop practical skills in health-preserving behavior; and the implementation of a practice-oriented approach to the formation of health-preserving competence among future psychologists.

The article separately emphasizes the importance of ensuring positive motivation among students for engaging in health-preserving professional activities based on the formation of value orientations. It is noted that the effective formation of health-preserving competence is impossible without appropriate informational and communicative support, which provides access to up-to-date knowledge and practices in this field. Special attention is also given to the organization of extracurricular (independent) activities of students aimed at gaining personal experience in implementing health-preserving behavior in various life situations. The article highlights that, during the professional training of psychologists, it is important to extensively use interactive methods and learning technologies that foster a culture of health preservation and the

development of a responsible attitude toward health as both a personal and professional value.

It is concluded that the systematic implementation of the identified pedagogical conditions contributes not only to the professional development of future psychologists but also to their readiness for successful activity under conditions of high psycho-emotional stress and the dynamic changes of the modern social environment.

Keywords: health-preserving competence, future psychologists, pedagogical conditions, learner-centered educational environment, active learning methods, motivation for health preservation, professional training.

Постановка проблеми. У сучасних умовах соціальних трансформацій, воєнних подій, зростання психоемоційного навантаження та частоти випадків професійного вигорання особливої актуальності набуває питання формування здоров'язбережувальної компетентності у майбутніх психологів. Психологічна професія вимагає високої емоційної стабільності, стресостійкості та здатності до ефективного саморегулювання. Водночас студенти, які здобувають психологічну освіту, самі можуть бути вразливими до впливу стресогенних факторів, що може знижувати їхню професійну мотивацію та впливати на якість подальшої практики. Формування здоров'язбережувальної компетентності – тобто здатності усвідомлено зберігати, підтримувати та зміцнювати власне фізичне, психічне й емоційне здоров'я – є не лише особистою потребою майбутнього фахівця, а й ключовою передумовою його ефективності в професійній діяльності.

У цьому контексті визначення та впровадження ефективних педагогічних умов, що сприяють розвитку цієї компетентності в процесі фахової підготовки, стає нагальним завданням системи вищої освіти. Педагогічні умови повинні не лише забезпечувати передачу знань, але й формувати свідоме ставлення студентів до власного здоров'я як до ресурсу професійної діяльності. Такі умови мають створювати простір для самопізнання, розвитку навичок самодопомоги, формування здорового стилю життя та культури психологічного добробуту. У результаті – майбутні психологи матимуть змогу не тільки ефективно працювати з клієнтами, а й зберігати власне благополуччя, що є передумовою їхньої професійної стійкості, довготривалої ефективної діяльності та особистого розвитку.

Отже, тема дослідження є надзвичайно актуальною, адже спрямована на запобігання професійному вигоранню, підвищення якості психологічної допомоги та зміцнення людського потенціалу в умовах сучасних викликів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика формування здоров'язбережувальної компетентності, зокрема визначення педагогічних умов цього процесу, привертала увагу багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців. У їхніх працях досліджувалися різні аспекти цієї тематики, що стосуються як загальної підготовки студентської молоді, так і підготовки майбутніх психологів. Серед вітчизняних дослідників варто відзначити: О. Низовець (обґрунтовувала необхідність використання інтерактивних технологій для розвитку здоров'язбережувальної компетентності студентів), Н. Бєлікову (аналізувала здоров'язбережувальну компетентність як інтегративну якість особистості), В. Борисенко (розглядала педагогічні умови формування здоров'язбережувальної компетентності студентів технічних спеціальностей), О. Антонова (вивчала здоров'язбережувальну компетентність у процесі професійної підготовки), М. Башавець (підкреслювала важливість практико-орієнтованого підходу в організації власної здоров'язбережувальної діяльності) та ін.

Різні аспекти вивчення проблеми здоров'язбереження знайшли втілення у працях закордонних науковців, а саме: Дж. Майєр, П. Саловей, Х. Маслач, Н. Фостер, Л. Стефансон, Р. Кессель та ін.

Зазначимо, що попри наявність значної кількості досліджень, присвячених проблемі формування здоров'язбережувальної компетентності, окремі аспекти цієї теми залишаються недостатньо висвітленими у науковій літературі. Зокрема, потребує подальшої розробки питання комплексного обґрунтування педагогічних умов формування здоров'язбережувальної компетентності саме у процесі професійної підготовки майбутніх психологів, з урахуванням специфіки їхньої майбутньої діяльності, необхідності розвитку навичок саморегуляції, психогігієни та стресостійкості.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні педагогічних умов, що сприяють ефективному формуванню здоров'язбережувальної компетентності майбутніх психологів у процесі їхньої професійної підготовки, з урахуванням вимог сучасної освіти та зростаючих викликів психоемоційного характеру, що постають перед фахівцями у сфері психологічної допомоги.

Виклад основного матеріалу. Формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх психологів є одним із пріоритетних завдань сучасної професійної освіти, оскільки саме психологи мають бути прикладом дбайливого ставлення до власного здоров'я та вміти ефективно підтримувати психоемоційне благополуччя інших. Водночас здоров'язбережувальна компетентність не формується стихійно – вона потребує створення спеціально організованого освітнього середовища та цілеспрямованого педагогічного впливу.

У цьому контексті визначення й обґрунтування педагогічних умов є необхідним етапом наукового та практичного забезпечення ефективності освітнього процесу. Педагогічні умови виступають своєрідними механізмами, що сприяють формуванню мотивації до здоров'язбереження, розвитку навичок саморегуляції, стресостійкості, емоційного самоконтролю та відповідального ставлення до власного здоров'я. Вони дозволяють цілеспрямовано організувати навчальну та позанавчальну діяльність студентів, інтегрувати в освітній процес інтерактивні технології, практичні завдання, проєктну роботу, рефлексивні практики.

Без чіткого визначення педагогічних умов складно забезпечити системність і результативність формування здоров'язбережувальної компетентності. Обґрунтування таких умов дає змогу врахувати вікові, психологічні та професійні особливості здобувачів освіти, оптимально поєднати теоретичне навчання з практичним досвідом, а також підвищити мотивацію студентів до збереження здоров'я як професійної цінності.

Фундаментальною складовою професійної підготовки майбутніх фахівців психологічної сфери є створення особистісно орієнтованого освітнього середовища, спрямованого на формування культури здоров'я. Такий підхід базується на принципах гуманізації освіти, яка визнає особистість студента центральною фігурою освітнього процесу, з урахуванням його індивідуальних потреб, психоемоційного стану, рівня мотивації та готовності до професійної діяльності.

У межах цієї умови важливо інтегрувати до змісту навчальних дисциплін знання про здоровий спосіб життя, основи психогігієни, психопрофілактики, що дозволить студентам усвідомити взаємозв'язок між особистим благополуччям і професійною ефективністю. Так, наприклад, у межах курсів з загальної та вікової психології, психофізіології, клінічної психології доцільно розглядати питання збереження психологічного благополуччя, впливу стресу на особистість, профілактики психосоматичних розладів. У курсах етики, деонтології або методології професійної діяльності – акцент на дотриманні психогігієнічних норм у роботі з клієнтом, балансі між особистим і професійним. Така інтеграція дозволяє студентам не лише накопичити знання, а й осмислити важливість здоров'я як базису ефективної професійної діяльності.

Крім того, доцільно впроваджувати в освітній процес спеціальні модулі або практичні заняття, спрямовані на розвиток емоційного інтелекту, саморегуляції, навичок управління стресом, що є важливими для підтримання психоемоційного балансу. Професія психолога, на думку науковців Л. Мороз і О. Кобець, належить до тих видів діяльності, де головним інструментом роботи виступає особистість самого спеціаліста.

Тому під час підготовки майбутніх психологів важливо не лише сформувати у них необхідні професійні знання, уміння та навички, але й забезпечити їх всебічний особистісний розвиток. Освітній процес у закладі вищої освіти має бути спрямований на свідоме виховання в студентів гуманістичних цінностей, орієнтації на добро, духовність, а також розвиток емоційної стійкості, вольових якостей і здатності до ефективного спілкування. Усе це є основою для формування зрілої особистості, здатної не лише здійснювати професійну діяльність, а й підтримувати власне психоемоційне благополуччя [1]. У зв'язку з цим, розвиток емоційного інтелекту є надзвичайно важливим для психологів. У моделі емоційного інтелекту, запропонованій J. Mayer, P. Salovey, D. Caruso, емоційний інтелект розглядається як структура, що має послідовні та взаємопов'язані рівні. Вона включає такі складові: здатність розпізнавати власні емоції та емоції інших людей, а також вміння їх виражати; уміння керувати емоціями – як своїми, так і чужими; використання емоційної інформації для ефективного прийняття рішень і мислення. Згодом до цієї моделі було додано ще один важливий компонент – розуміння емоцій, що передбачає здатність аналізувати емоційні стани, визначати їх причини, а також прогнозувати розвиток емоцій у певних ситуаціях [2]. Розвиток емоційного інтелекту студентів-психологів можна через практичні заняття, тренінги емоційної компетентності, вправи на саморефлексію, щоденники емоцій, групові обговорення складних ситуацій з реального чи змодельованого професійного досвіду.

Опанувати механізми зниження внутрішньої напруги та збереження стабільного психоемоційного стану студентам допоможуть техніки саморегуляції. Саморегуляція, зазначає М. Яцюк, є основою свідомої, вольової поведінки людини. Вона забезпечує здатність діяти цілеспрямовано, контролювати свої вчинки, емоції та думки для досягнення певної мети, навіть у складних умовах, коли необхідно долати труднощі або перешкоди [3]. Іншими словами, це вміння керувати собою, зберігати внутрішній баланс і наполегливо рухатися до результату, незважаючи на зовнішні чи внутрішні виклики. Залежно від характеру діяльності та конкретних умов її виконання, саморегуляція може здійснюватися за допомогою різних методів. Серед них – дихальні техніки для зняття стресу, аутогенне тренування, медитативні практики, методи розслаблення, уявне відтворення ресурсних станів (візуалізація), а також спеціальні вправи з кінезіології [4]. Кожен із цих підходів сприяє підтримці емоційної рівноваги, зниженню напруги та покращенню психофізичного стану.

Варто також, на нашу думку, розвивати у майбутніх психологів стресостійкість. Науковці О. Овчиннікова і Н. Підбуцька розглядають

стресостійкість набір важливих особистих якостей та навичок людини, які можливо розвинути засобами покращення фізичної витривалості та психотерапевтичними методами [5]. Спеціальні заняття з розвитку стресостійкості, наприклад, через кейс-методи, ігрове моделювання чи тренінги прийняття рішень у критичних умовах, сприяють підвищенню адаптивного потенціалу майбутніх фахівців.

Окрему увагу варто приділити формуванню внутрішньої мотивації до збереження та зміцнення власного здоров'я як ціннісної і професійно значущої характеристики, що сприяє запобіганню емоційному вигоранню та забезпеченню тривалої професійної активності у сфері психологічної допомоги. Цей компонент реалізується через створення умов, де студенти можуть усвідомити цінність здоров'я не лише як особистого ресурсу, а як важливої складової їхньої професійної ролі. Наприклад, обговорення реальних прикладів професійного вигорання, аналіз випадків з клінічної практики, коли порушення психоемоційної рівноваги призводили до помилок у роботі, сприяють формуванню відповідального ставлення до власного благополуччя. Також важливо організовувати рефлексивні заняття, де студенти можуть аналізувати власні установки, поведінку та цінності щодо здоров'я. Позитивний приклад викладача, атмосфера підтримки, зворотного зв'язку та визнання особистісних досягнень посилює внутрішню мотивацію до самозбереження та самовдосконалення.

Розвитку здоров'язбережувальної компетентності майбутніх психологів сприятиме використання активних, інтерактивних і тренінгових методів, а саме: тренінги з розвитку навичок саморегуляції, подолання стресу, емоційного вигорання; психологічні практикуми з формування навичок психогігієни; інтерактивні заняття з аналізу ситуацій, кейсів із психогігієнічної практики. Ця педагогічна умова передбачає активне впровадження таких форм організації навчального процесу, які не лише підвищують рівень зацікавленості студентів, але й забезпечують формування стійких практичних навичок, необхідних для збереження та зміцнення психічного і фізичного здоров'я. На думку О. Низовець, сучасна професійна підготовка у закладах вищої освіти неможлива без впровадження новітніх інтерактивних технологій навчання. Такі технології значно полегшують процес опанування важливих професійних умінь і навичок, сприяють розкриттю особистісного потенціалу студента, залучаючи його до активної та змістовної взаємодії в освітньому процесі [6]. Так, тренінги з розвитку навичок саморегуляції, подолання стресу, емоційного вигорання є ефективною формою активного навчання, що передбачає включення студентів у спеціально організовані ситуації, які сприяють розвитку їхньої здатності до самоспостереження, самоконтролю та емоційної стійкості. В

процесі тренінгових занять студенти-психологи освоюють техніки дихальної гімнастики, медитації, емоційної розрядки, вчаться ідентифікувати власні стресори, керувати психоемоційним станом і запобігати професійному вигоранню.

Доцільно застосовувати психологічні практикуми з формування навичок психогігієни, що спрямовані на розвиток особистої відповідальності за власний психічний стан, формування навичок психопрофілактики та створення здорового психологічного середовища. Студенти набувають знання щодо принципів психогігієни, вчаться застосовувати їх на практиці: правильно організовувати режим дня, раціонально розподіляти навантаження, підтримувати емоційну рівновагу, запобігати хронічному стресу.

Інтерактивні методи, зокрема аналіз кейсів, дають змогу моделювати реальні професійні ситуації, з якими психологи можуть зіткнутися у своїй діяльності. У процесі обговорення студентами життєвих чи професійних кейсів, пов'язаних з порушенням психогігієни, формується критичне мислення, навички аналізу та прийняття рішень, вміння виявляти й коригувати деструктивні моделі поведінки. Це сприяє не лише усвідомленню власної ролі в збереженні психічного здоров'я, а й розвитку професійної готовності до психогігієнічної підтримки інших.

Вважаємо за доцільне обґрунтувати та розкрити основні перспективи від впровадження третьої педагогічної умови – забезпечення практико-орієнтованого підходу до формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх психологів. На нашу думку, впровадження цієї педагогічної умови передбачає безпосереднє залучення студентів до діяльності, яка дозволяє застосовувати набуті знання на практиці, розвивати професійно значущі навички та формувати особисту відповідальність за збереження й зміцнення здоров'я – як власного, так і соціального оточення. Деталізуємо кожну складову:

1. Н. Поліщук зауважує, що важливим засобом формування здоров'язбережувальної компетентності студентської молоді виступає волонтерська діяльність [7]. Організація волонтерської, проєктної, консультативної діяльності студентів у сфері здорового способу життя має на меті залучення студентів-психологів до реалізації ініціатив, спрямованих на популяризацію здоров'я серед молоді та населення. Це можуть бути інформаційно-просвітницькі кампанії, проведення занять зі здорового способу життя, психологічного добробуту, тренінги для ровесників або участь у консультативній роботі під наглядом фахівців. Така діяльність сприяє формуванню практичних навичок комунікації, консультування, психопрофілактики.

2. Участь у психопрофілактичних програмах у школах, коледжах або закладах вищої освіти дозволить майбутнім психологам на практиці

застосовувати методи зниження тривожності, профілактики емоційного вигорання, розвитку емоційного інтелекту та стресостійкості у дітей, підлітків та молоді. Це розвиває професійно важливі якості – емпатію, відповідальність, здатність до саморефлексії.

3. Залучення студентів до розробки та впровадження власних ініціатив, спрямованих на формування культури здоров'я в молодіжному середовищі: це можуть бути відеоролики, буклети, онлайн-челенджі, тематичні вебінари або інфографіки, присвячені здоров'ю, стрес-менеджменту, психологічному відновленню тощо. Така діяльність розвиває креативність, організаторські навички, здатність до командної взаємодії та посилює мотивацію до формування власної здоров'язбережувальної компетентності.

Важливою педагогічною умовою формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх психологів є забезпечення позитивної мотивації здобувачів освіти до здійснення здоров'язбережувальної професійної діяльності, що ґрунтується на сформованих ціннісних орієнтаціях. Реалізація цієї умови передбачає залучення студентів до рефлексивних практик, спрямованих на усвідомлення стану власного фізичного та психоемоційного здоров'я, використання індивідуальних карт здоров'язбереження та щоденників самоспостереження. Значущими є організація групових дискусій щодо практик здоров'язбереження, залучення до волонтерських, проєктних і консультативних ініціатив у сфері популяризації здорового способу життя, створення навчальних ситуацій, що актуалізують усвідомлення важливості здоров'я для професійної самореалізації та ефективної психологічної практики. Ефективним підходом є також проведення профорієнтаційних тренінгів і психологічних практикумів, спрямованих на розвиток мотиваційно-ціннісної сфери особистості, організація проєктної діяльності з розроблення програм профілактики здоров'язбереження серед молоді, стимулювання прагнення студентів до саморозвитку та самовдосконалення в контексті підтримання і зміцнення здоров'я. Формування позитивної мотивації можливе завдяки інтеграції питань здоров'язбереження, психогігієни та особистісного розвитку у зміст навчальних дисциплін, а також шляхом застосування освітніх технологій, орієнтованих на розвиток рефлексивності, усвідомлення цінності здоров'я та готовності дотримуватись відповідних принципів у майбутній професійній діяльності.

Модернізація змісту сучасної вітчизняної освіти в напрямі інтеграції в Європейський освітній простір, зазначає О. Мехед, передбачає розроблення та впровадження інноваційних освітніх систем і технологій, зокрема тих, що мають здоров'язбережувальну та оздоровчу спрямованість [8].

Тому, на наш погляд, забезпечення інформаційно-комунікаційного супроводу формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх психологів є важливою складовою сучасного освітнього процесу, що враховує тенденції цифровізації суспільства й активне використання інформаційно-комунікаційних технологій молоддю. Ця умова спрямована на створення додаткових можливостей для самонавчання, обміну досвідом і мотивації до здоров'язбережувальної поведінки через сучасні цифрові засоби. Залучення студентів-психологів до роботи з електронними платформами, інтерактивними курсами, онлайн-тренінгами з питань психогігієни, емоційного інтелекту, технік стрес-менеджменту сприятиме закріпленню знань і навичок у зручному та доступному форматі. Використання мобільних додатків для моніторингу фізичного та психоемоційного стану (наприклад, трекери сну, додатки для медитації, щоденники настрою) допомагає студентам розвивати навички самоконтролю і саморегуляції. Окрім того, формування віртуальних спільнот, форумів, чатів, де здобувачі освіти можуть ділитися власними напрацюваннями, ідеями щодо збереження здоров'я, проходити групові обговорення та взаємонавчатися, сприяє розвитку підтримуючого середовища та професійної рефлексії. Такі платформи можуть також стати місцем розміщення освітніх матеріалів, планів саморозвитку, результатів самоспостереження за власним здоров'ям. Варто також наголосити на використанні соціальних мереж, відеохостингів, подкастів і блогів для поширення науково обґрунтованої, доступної та цікавої інформації про важливість здоров'язбереження, що сприятиме підвищенню обізнаності студентів. Створення та поширення студентами власного контенту (відео, статей, інфографіки) розвиває їхню активність, критичне мислення, медіаграмотність і водночас зміцнює мотивацію до формування здоров'язбережувальної компетентності.

Важливою педагогічною умовою для ефективного формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх психологів виступає організація позанавчальної (самостійної) діяльності, яка спрямована на набуття особистого практичного досвіду збереження та зміцнення власного здоров'я. Саме через безпосередній досвід здоров'язбережувальної поведінки у студентів формується внутрішня мотивація до турботи про власний фізичний та психічний стан, а також усвідомлення важливості інтеграції відповідних знань і вмінь у щоденне життя та професійну діяльність. Лише пережиті на особистісному рівні практики здоров'язбереження сприяють розвитку стійких переконань і відповідального ставлення до себе та інших.

Реалізація цієї педагогічної умови включає активне залучення студентів до участі у волонтерських, соціальних та освітніх проєктах, що популяризують ідеї здорового способу життя. Важливим напрямом є

створення студентських клубів і ініціативних груп здоров'я, діяльність яких спрямована на підтримку фізичного та психологічного благополуччя студентської спільноти. Також ефективною формою є проведення челенджів, флешмобів, конкурсів і акцій, орієнтованих на розвиток навичок психогігієни, стрес-менеджменту та емоційного саморегулювання.

Окрему увагу слід приділяти стимулюванню студентів до ведення щоденників здоров'я, складання індивідуальних планів саморозвитку й самооздоровлення, що сприяє рефлексії власного способу життя та усвідомленому плануванню змін. Виконання студентами міні-проєктів на тему «Моя стратегія збереження здоров'я в умовах професійного навантаження» допомагає закріпити навички самостійного аналізу ризиків для здоров'я та розробки ефективних способів їхнього подолання.

Організація позанавчальної діяльності створює простір для прояву студентських ініціатив, розвитку навичок самовираження, підвищення рівня відповідальності й самостійності. Ці якості є надзвичайно важливими для майбутніх психологів, адже в професійній діяльності їм доведеться не тільки піклуватися про психологічне здоров'я клієнтів, а й вміти підтримувати власну ресурсність і стійкість до професійних навантажень.

На сучасному етапі інтерактивні методи навчання набули широкого поширення у світовій освітній практиці та застосовуються при викладанні різноманітних навчальних дисциплін. Ідея інтерактивності, що зародилася у сферах інформаційних технологій, кібернетики та матеріального виробництва, поступово інтегрувалася у духовну та педагогічну сфери, істотно трансформуючи підходи до організації освітнього процесу. Інтерактивна взаємодія, як зазначають науковці Г. Васянович і В. Логвиненко, виключає домінування одного учасника навчального процесу над іншим, ґрунтується на принципах діалогу, співпраці та взаємоповаги, забезпечуючи активне залучення кожного здобувача освіти. Саме такий підхід сприяє розвитку у майбутніх фахівців умінь критичного мислення, здатності до демократичного та гуманного вирішення складних комунікативних ситуацій [9]. У зв'язку з цим, однією з важливих педагогічних умов для розвитку здоров'язбережувальної компетентності майбутніх психологів є систематичне та цілеспрямоване використання інтерактивних методів і сучасних освітніх технологій, які акцентують увагу на формуванні культури здорового способу життя. Такий підхід сприяє підвищенню залученості студентів у процес навчання, допомагає їм краще засвоювати знання про фізичне, психічне й емоційне здоров'я, а також сприяє розвитку практичних умінь і навичок збереження здоров'я у майбутній професійній діяльності. Крім того, інтерактивне навчання стимулює формування особистої відповідальності студентів за власне

здоров'я та за благополуччя своїх майбутніх клієнтів. Серед найбільш ефективних форм і методів варто виділити: тренінги особистісного розвитку та психогігієни, вправи для розвитку навичок саморегуляції, релаксації та емоційної саморегуляції, аналіз практичних ситуацій методом кейсів, рольові ігри та моделювання професійних ситуацій, пов'язаних з підтримкою психічного здоров'я. Важливу роль також відіграють творчі проєкти, спрямовані на популяризацію ідей здорового способу життя, та використання інформаційно-комунікаційних технологій, наприклад, створення блогів, презентацій або відеороликів на тему здоров'язбереження. Поєднання інтерактивних методів із технологіями особистісно орієнтованого навчання дозволяє не лише передати студентам необхідні знання, а й сформувати в них внутрішню мотивацію до ведення здорового способу життя, що є надзвичайно важливою складовою професійної культури сучасного психолога.

Висновки. Таким чином, створення та реалізація педагогічних умов формування здоров'язбережувальної компетентності є важливим чинником забезпечення якості професійної підготовки майбутніх психологів. Залучення студентів до інтерактивних форм навчання, організація практико-орієнтованої діяльності, розвиток рефлексивних навичок і використання інформаційно-комунікаційних технологій сприяють не лише засвоєнню теоретичних знань, а й формуванню усвідомленої мотивації до збереження та зміцнення власного здоров'я і здоров'я майбутніх клієнтів. Педагогічні умови сприяють розвитку ціннісних орієнтацій на здоровий спосіб життя, формуванню навичок саморегуляції, стресостійкості й емоційної стабільності, що є необхідними складовими професійної компетентності психолога.

Важливо, що інтеграція здоров'язбережувального компоненту в освітній процес дозволяє максимально наблизити підготовку студентів до реалій професійної діяльності, сприяє підвищенню рівня їхньої рефлексії, відповідальності та готовності до саморозвитку. Такий підхід відповідає сучасним вимогам компетентнісного підходу в освіті й забезпечує підготовку конкурентоспроможних, психологічно стійких фахівців.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у комплексному аналізі ефективності різних педагогічних умов формування здоров'язбережувальної компетентності, визначенні критеріїв їх результативності на різних етапах навчання, а також розробленні й апробації авторських програм і технологій з розвитку здоров'язбережувальних навичок у майбутніх психологів.

Література:

1. Мороз Л., Кобець О. Розвиток емоційного інтелекту майбутніх психологів. *Вісник Національного університету оборони України*, 74(4). 2023. С. 87-95.

2. Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2008). Emotional Intelligence. New ability or eclectic traits? American Psychologist, 63, 503-517.

3. Яцюк М.В. Психологія саморегуляції особистості. Вінниця : КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти», 2017. 92 с.

4. Михайлишин У.Б., Шмідзен І.Ю. Методи психічної саморегуляції особистості. *Theoretical and science bases of actual tasks* : The XXIII International Scientific and Practical Conference, June 14-17, 2022, Lisbon, Portugal. P. 548-550.

5. Овчиннікова О., Підбуцька Н. Особливості розвитку стресостійкості майбутніх психологів методами гештальт-терапії. *Теорія і практика управління соціальними системами*, 4. 2023. С. 54-64.

6. Ярослав Л. Інтерактивні технології як засіб формування конфліктологічної компетентності у майбутніх студентів-психологів. *Молодий вчений*, 9 (85). 2020. С. 125-129.

7. Поліщук Н.М. Педагогічні умови формування здоров'язбережувальної компетентності студентської молоді у процесі волонтерської діяльності. *Наукові записки.* Серія : Педагогічні науки, (207). 2022. С. 260-266.

8. Мехед О. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій для формування здоров'язбережувальної компетентності як складника фізичної підготовки молоді. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. Серія 15, (3К(162). 2023. С. 264-269.

9. Васянович Г.П., Логвиненко В.М. Використання інтерактивних методів навчання в процесі підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми*. Випуск 68. 2023. С. 85-93.

References:

1. Moroz, L., & Kobets, O. (2023). Rozvytok emotsiinoho intelektu maibutnikh psykholohiv [Development of emotional intelligence of future psychologists]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy – Bulletin of the National Defense University of Ukraine*, 74(4). 87-95 [in Ukrainian].

2. Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2008). Emotional Intelligence: New ability or eclectic traits? American Psychologist, 63, 503-517 [in English].

3. Yatsiuk, M.V. (2017). *Psykholohiia samorehuliatsii osobystosti [Psychology of personal self-regulation]*. Vinnytsia: KVNZ «Vinnytska akademiia neperervnoi osvity» [in Ukrainian].

4. Mykhailyshyn, U.B., & Shmidzen, I.Yu. (2022). Metody psykhichnoi samorehuliatsii osobystosti [Methods of personal mental self-regulation]. *Theoretical and science bases of actual tasks – In Theoretical and Science Bases of Actual Tasks:* The XXIII International Scientific and Practical Conference. (pp. 548-550). Lisbon, Portugal [in English].

5. Ovchynnikova, O., & Pidbutska, N. (2023). Osoblyvosti rozvytku stresostiikosti maibutnikh psykholohiv metodamy heshtalt-terapii [Features of the development of stress resistance of future psychologists by gestalt therapy methods]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy – Theory and Practice of Management of Social Systems*, 4. 5-64 [in Ukrainian].

6. Yaroslav, L. (2020). Interaktyvni tekhnolohii yak zasib formuvannia konfliktolohichnoi kompetentnosti u maibutnikh studentiv-psykholohiv [Interactive technologies as a means of forming conflictological competence in future psychology students]. *Molodyi vchenyi – Young Scientist*, 9(85). 125-129 [in Ukrainian].

7. Polishchuk, N.M. (2022). Pedahohichni umovy formuvannia zdoroviazberezhuvalnoi kompetentnosti studentskoi molodi u protsesi volonterskoi diialnosti [Pedagogical conditions for the formation of health-preserving competence of student youth in the process of volunteer activities]. *Naukovi zapysky – Scientific Notes*, 207. 260-266 [in Ukrainian].

8. Mekhed, O. (2023). Zastosuvannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii dlia formuvannia zdoroviazberezhuvalnoi kompetentnosti yak skladnyka fizychnoi pidhotovky molodi [The use of information and communication technologies for the formation of health-preserving competence as a component of youth physical training]. *Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova – Scientific Journal of Ukrainian State University named after Mykhailo Drahomanov*. 15, 3K(162). 264-269 [in Ukrainian].

9. Vasyanovych, H.P., & Lohvynenko, V.M. (2023). Vykorystannia interaktyvnykh metodiv navchannia v protsesi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv iz sotsialnoi roboty [The use of interactive teaching methods in the training of future social work specialists]. *Suchasni* informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv : metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy – Modern Information Technologies and Innovative Teaching Methods *in the Training of Specialists: Methodology, Theory, Experience, Problems*, 68. 85-93 [in Ukrainian].

УДК 37.018:336

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1372-1381

Ляхович Галина Іванівна доктор економічних наук, професор, професор кафедри управління та адміністрування, директор, Івано-Франківський навчально-науковий інститут менеджменту, Західноукраїнський національний університет, м. Івано-Франківськ, тел.: (0342) 75-42-08, https://orcid.org/0000-0002-0077-9128

Самелюк Микола Васильович здобувач вищої освіти, Західноукраїнський національний університет, м. Тернопіль, https://orcid.org/0009-0004-4986-1845

ЄВРОПЕЙСЬКІ ПРАКТИКИ НАВЧАННЯ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ

Анотація. У статті проаналізовано досвід європейських країн навчання фінансової грамотності.

У процесі підготовки статті були використані такі методи дослідження, як системний аналіз (для комплексного дослідження європейських систем фінансової освіти та виявлення взаємозв'язків між їх компонентами), теоретичного узагальнення (для визначення факторів успішності навчання фінансової грамотності на основі дослідження європейських практик), контент-аналіз (для вивчення документів, програм та ініціатив міжнародних організацій у сфері фінансової грамотності).

Досліджено спільні тенденції та особливості національних підходів до формування фінансової компетентності населення в країнах Європи. Розкрито роль міжнародних організацій, зокрема ОЕСР, у розробці стандартів фінансової освіти та координації відповідних ініціатив. Представлено класифікацію європейських країн за рівнем розвитку систем фінансової освіти. Детально охарактеризовано практики навчання фінансової грамотності у Франції та Великобританії, включаючи національні стратегії, освітні програми для різних вікових груп. Представлено інноваційні методи навчання фінансової грамотності в європейських країнах. Виявлено важливі фактори успішності процесу навчання фінансової грамотності, серед яких: системний підхід, ранній початок, безперервність, мультистейкхолдерський підхід, практико-орієнтоване навчання, адаптація до цільових груп та використання цифрових технологій. Розглянуто основні виклики, з якими стикаються європейські країни у сфері фінансової освіти (нерівність

доступу, швидка зміна фінансового ландшафту, мотивація), та шляхи їх подолання. Обґрунтовано важливість впровадження комплексного підходу до формування національних систем фінансової освіти для підвищення загального рівня фінансової грамотності населення.

Ключові слова: фінансова грамотність, європейський досвід, освітні практики, фінансова компетентність, національні стратегії

Lyahovych Galyna Ivanivna Doctor of Economic Sciences, Professor, Professor of the Department of Management and Administration, Director, Ivano-Frankivsk Educational and Scientific Institute of Management of the West Ukrainian National University, Ivano-Frankivsk, tel.: (0342) 75-42-08, https://orcid.org/0000-0002-0077-9128

Sameliuk Mykola Vasylovych Student, West Ukrainian National University, Ternopil, https://orcid.org/0009-0004-4986-1845

EUROPEAN PRACTICES OF TEACHING FINANCIAL LITERACY

Abstract. The article analyzes the experience of European countries in teaching financial literacy.

In the process of preparing the article, the following research methods were used: system analysis (for a comprehensive study of European financial education systems and identification of the relationships between their components), theoretical generalization (to determine the factors of success of financial literacy education based on the study of European practices), content analysis (to study documents, programs and initiatives of international organizations in the field of financial literacy).

Common trends and peculiarities of national approaches to the formation of financial competence of the population in European countries are investigated. The role of international organizations, in particular the OECD, in developing financial education standards and coordinating relevant initiatives is revealed. The classification of European countries by the level of development of financial education systems is presented. The practices of teaching financial literacy in France and Great Britain, including national strategies, educational programs for different age groups, are characterized in detail. Innovative methods of teaching financial literacy in European countries are presented. Important factors for the success of the financial literacy education process are identified, including: a systematic approach, early start, continuity, multi-stakeholder approach, practice-oriented learning, adaptation to target groups, and the use of digital technologies.

The main challenges faced by European countries in the field of financial education (inequality of access, rapid change in the financial landscape, motivation) and ways to overcome them are considered. The importance of implementing an integrated approach to the formation of national financial education systems to improve the overall level of financial literacy of the population is substantiated.

Keywords: financial literacy, European experience, educational practices, financial competence, national strategies

Постановка проблеми. Фінансова грамотність є важливою характеристикою розвитку сучасного суспільства, яка дозволяє громадянам ефективно управляти власними фінансами, приймати обґрунтовані рішення щодо інвестицій, заощаджень та споживання. В умовах постійно зростаючої складності фінансових продуктів та послуг, питання навчання фінансової грамотності набуває особливого значення.

Європейські країни впроваджують різноманітні підходи та практики для підвищення рівня фінансової компетентності своїх громадян, починаючи з раннього віку і впродовж усього життя. Для сучасного українського суспільства важливим питанням є розвиток навичок та норм поведінки громадян для створення власної справи. Практичний досвід більшості успішних закордонних програм підвищення фінансової грамотності підтверджує ефективність додаткової освіти серед населення, що сприяє оцінці та розвитку особистісних якостей, необхідних для індивідуального підприємництва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика фінансової грамотності та методів її формування, вивчення зарубіжного досвіду привертає значну увагу науковців. Так, Г. Мошковська досліджує специфіку європейських освітніх практик, спрямованих на формування фінансової компетентності молодого покоління. Дудчик О.Ю. та Матвійчук І.О. проводять порівняльний аналіз рівня фінансової грамотності в Україні та європейських країнах. Яровенко Г.М., Койбічук В.В., Боженко В.В. та Пахненко О.М. аналізують європейські підходи до інтеграції елементів кібербезпеки у програми фінансової освіти, розглядають механізми формування критичного мислення та навичок безпечної фінансової поведінки в цифровому середовищі. Незважаючи на напрацювання у сфері вивчення європейських практик фінансової освіти, залишається низка аспектів, які потребують подальшого дослідження.

Мета статті – аналіз провідного європейського досвіду навчання фінансової грамотності, виявлення спільних тенденцій, особливостей національних підходів та оцінка їхню ефективності.

Виклад основного матеріалу. ЄС визнає фінансову грамотність стратегічним пріоритетом розвитку, що відображено в низці ініціатив та документів. «Кількість країн, які впроваджують програми фінансової грамотності, зростає щороку. Так, у Європі діє понад 180 таких програм» [2, с. 5].

Проте серед європейських держав спостерігається суттєва різниця в рівнях фінансової обізнаності населення та використання фінансових інструментів. Кожна країна має власні підходи, інструменти та комунікаційні стратегії в сфері фінансової просвіти, що відображають її культурні та економічні особливості. Програми з підвищення фінансової компетентності громадян функціонують у багатьох європейських країнах, включаючи Бельгію, Німеччину, Чехію, Польщу, Румунію, Великобританію, Австрію, Угорщину, Іспанію, Італію, Фінляндію та Норвегію.

За ступенем розвитку фінансової освіти європейські країни можна розподілити на декілька категорій:

1. Країни з глибоким усвідомленням важливості фінансової грамотності та розвиненою системою фінансової просвіти: Великобританія, Франція, Німеччина.

2. Держави, де на урядовому рівні визнається значущість фінансової освіти, проте бракує належної громадської підтримки та системного підходу: Нідерланди, Польща, Італія, Чехія, Австрія.

3. Країни, що перебувають на початковому етапі формування системи фінансової просвіти населення та лише починають усвідомлювати її вплив на соціально-економічний розвиток: Україна [1, с. 633].

Враховуючи таку різноманітність підходів до фінансової освіти в європейському просторі, виникла потреба у створенні єдиних стандартів та рекомендацій для забезпечення ефективності освітніх програм. Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) розробила міжнародні стандарти фінансової освіти, які слугують орієнтиром для більшості європейських країн. Вона є лідером у розвитку фінансової грамотності, формуючи теоретичні засади, узгоджуючи політичні рішення та створюючи настанови для країн-членів. Серед важливих проєктів ОЕСР варто відзначити Міжнародну мережу фінансової освіти (OECD/INFE), засновану 2008 року, що розробляє найкращі методики, проводить дослідження та створює інструменти для впровадження дієвих стратегій фінансової грамотності на національному рівні. Також організацією було створено Міжнародний портал фінансової освіти – важливий майданчик для розповсюдження інформації, обміну статистичними даними та ефективними практиками [3, с. 124].

ОЕСР регулярно здійснює аналітичні дослідження для визначення рівнів фінансової грамотності в різних куточках світу. Організація

особливо зосереджується на моніторингу глобальних тенденцій, зокрема у сфері цифрової фінансової грамотності. 2018 року було опубліковано важливий документ «G20/OECD INFE Policy Guidance on Digitalisation and Financial Literacy», який став фундаментальним орієнтиром для впровадження цифрових фінансових компетенцій у національні програми.

Розвиток політики фінансової грамотності в ЄС на загальноєвропейському рівні відбувається із залученням таких інституцій, як Європейська Комісія, Європейська банківська федерація, Європейський банк реконструкції та розвитку, Європейське банківське управління, Європейське управління цінних паперів і ринків та інших регіональних організацій. Наведені організації підтримують національні стратегії з фінансової грамотності через фінансування досліджень, обмін найкращими практиками та створення платформ для співпраці. Прикладом такої ініціативи є «Європейська платформа фінансової освіти» (European Platform for Financial Education), яка була запущена у лютому 2017 року групою з дев'яти європейських організацій та асоціацій (серед яких були Європейська банківська федерація, Європейська асоціація управління фондами та активами, Європейська мікрофінансова мережа тощо) [5]. Створення такої платформи зумовлено зростанням потреби у фінансовій освіті та підвищенням фінансової грамотності в Європі, особливо серед молоді та підприємців. Крім того, вдалою ініціативою, спрямованою на підвищення фінансової грамотності серед учнів 13-15 років, є найбільший загальноєвропейський конкурс «Європейська грошова вікторина» (European Money Quiz). В Україні цей конкурс в 2025 році вже буде проводиться третій рік поспіль.

Розглянемо практики навчання фінансової грамотності в європейських країнах, зокрема у Франції та Великобританії.

З 2016 року Франція прийняла національну стратегію економічної, бюджетної та фінансової освіти (EDUCFI), як і майже 70 інших країн, засновану на принципах, розроблених ОЕСР і прийнятих G20. Державні органи влади призначили Banque de France національним оператором, відповідальним за реалізацію стратегії [4].

Французька модель фінансової освіти також включає щорічний Тиждень фінансової грамотності, під час якого проводяться національні кампанії, семінари та конкурси, спрямовані на підвищення обізнаності з фінансових питань.

У французькій освітній системі фінансова грамотність інтегрована до шкільних програм з середньої школи (з 11 років). Пізніше учні вивчають базові фінансові поняття (як на національному, так і на міжнародному рівнях) в межах обов'язкового предмету «Економіка і соціальні науки».

Щороку Французька банківська федерація повторює веселий та освітній семінар «Я запрошую 1 банкіра до мого класу», який навчає учнів про бюджетування, платіжні засоби, заощадження та безпеку. Під назвою «Educ Fi» від Banque de France ця програма використовує спільну настільну гру для підвищення обізнаності дітей віком від 8 до 11 років про управління своїм бюджетом у віці, коли вони починають отримувати та використовувати гроші для дозвілля [7].

Для дорослого населення Франція створила мережу консультаційних центрів «Points Conseil Budget», де громадяни можуть отримати безкоштовні фінансові консультації. Ці центри підтримують людей, які хочуть покращити управління своїм бюджетом, подолати важку фінансову ситуацію або очікують змін у своїй родині чи професійній ситуації. Вони спрямовані на запобігання надмірній заборгованості та сприяють бюджетній освіті [8].

Ефективність французької системи фінансової освіти підтверджується дослідженнями ОЕСР, які показують постійне підвищення рівня фінансової грамотності серед французького населення. Проте виклики залишаються, особливо щодо цифрового фінансового включення старшого покоління та фінансової освіти в сільських районах.

У цілому, французький досвід демонструє важливість системного підходу до розвитку фінансової грамотності з залученням державних, освітніх та приватних установ, а також використанням інноваційних методів навчання, адаптованих для різних груп населення.

Великобританія є однією з провідних країн у сфері розвитку фінансової грамотності населення, застосовуючи комплексний підхід через співпрацю державних органів, освітніх закладів та фінансового сектору. Центральну роль у координації зусиль відіграє служба Money and Pensions Service (MaPS), створена урядом для вдосконалення фінансової спроможності громадян.

Основним базисом розвитку фінансової грамотності виступає саме шкільна освіта, яка вважається найдієвішим методом залучення максимальної кількості молоді. Учні починають знайомитися з фінансовими концепціями вже в початковій школі, а в середній школі вивчають більш складні фінансові теми. Поряд з обов'язковими заняттями існує також персоналізований шлях розвитку компетенцій у сфері фінансової поведінки. Програма «Young Money» створює та надає у вільний доступ навчальні ресурси для підвищення фінансової обізнаності, які можуть бути пристосовані для особистої фінансової підготовки при створенні освітніх програм. Ці матеріали доступні для завантаження на веб-сторінці та можуть бути модифіковані відповідно до специфічних потреб учнів.

У Великобританії широко представлені неурядові організації, які розробляють та впроваджують програми фінансової освіти для дітей та молоді. Серед таких, зокрема, MyBnk – це британська благодійна організація, яка проводить грошові програми під керівництвом експертів для дітей віком від 5 до 25 років у школах і молодіжних організаціях [9].

Інноваційним аспектом британського підходу є використання цифрових технологій. Онлайн-платформи, такі як «Money Helper», пропонують інтерактивні інструменти, калькулятори та рекомендації з різних фінансових питань. Популярність набувають також мобільні додатки для бюджетування та фінансового планування, наприклад, «Monzo». Крім того, Великобританія регулярно проводить тижні фінансової грамотності та національні кампанії, такі як «Financial Capability Week» та «Talk Money Week», які привертають увагу суспільства до важливості фінансової освіти та планування.

Британський досвід демонструє значущість стратегічного та всеохоплюючого підходу до розвитку фінансової грамотності, який поєднує формальну освіту, персоналізовані консультації та інноваційні технологічні рішення для забезпечення фінансового добробуту всіх верств суспільства.

Ефективність британської системи фінансової освіти відображається у дослідженнях, які показують поступове підвищення рівня фінансової компетентності населення. Проте викликами залишаються цифрова фінансова грамотність, фінансова інклюзія вразливих груп та адаптація до швидких змін у фінансовому ландшафті після Brexit.

Оцінюючи інноваційні методи навчання фінансової грамотності, слід вказати, що в європейських країнах активно впроваджують елементи гейміфікації у навчання фінансової грамотності. Це можуть бути фінансові симуляції – віртуальні середовища, де учні можуть практикувати фінансові навички в безпечних умовах. Наприклад, французька платформа «Finance Pour Tous» пропонує інтерактивний симулятор бюджету. Також активно використовуються різноманітні мобільні додатки. Цікавим є німецький додаток «FinanzFührerschein» (Фінансові права водія), який допомагає молоді опанувати базові фінансові навички через завдання. Навчання та іспити за даним проєктом побудовані за зразком «справжнього» іспиту з водіння, за умови успішного складення якого водійські права на фінансове право будуть видані у вигляді персоналізованого сертифіката [6].

Звичайно, що попри значні успіхи, європейські країни стикаються з низкою викликів у сфері фінансової освіти, які пов’язані з нерівністю доступу (соціально-економічна нерівність впливає на доступ до якісної фінансової освіти), швидкою зміною фінансового ландшафту (поява нових фінансових інструментів вимагає постійного оновлення навчальних

програм), мотивацією (підтримання високого рівня зацікавленості у фінансовій освіті).

Незважаючи на ці виклики, європейський досвід демонструє ефективні підходи до вирішення зазначених проблем. Аналіз європейських практик навчання фінансової грамотності дозволяє виділити основні фактори, що забезпечують успішність даного процесу (рис. 1).

Системний підхід
- Необхідність національної стратегії з чіткими цілями, планом дій та системою моніторингу

Ранній початок
- Впровадження фінансової освіти з дошкільного віку з поступовим нарощуванням складності

Безперервність
- Забезпечення фінансової освіти протягом усього життя

Мультистейкхолдерський підхід
- Залучення широкого кола зацікавлених сторін – уряду, освітніх закладів, фінансових установ, громадських організацій

Практико-орієнтоване навчання
- Фокус на формуванні практичних навичок через інтерактивні методи навчання

Адаптація до цільових груп
- Врахування особливостей різних категорій населення

Використання цифрових технологій
- Інтеграція онлайн-платформ, мобільних додатків та інших цифрових інструментів у навчальний процес

Рис. 1. Фактори успішності навчання фінансової грамотності

Таким чином, аналіз європейського досвіду показує, що ефективна система фінансової освіти має базуватись на комплексному підході, який включає представлені фактори. Системність забезпечується через розробку національних стратегій з чіткими цілями та механізмами моніторингу, а ранній початок фінансової освіти створює міцний фундамент для подальшого розвитку фінансових компетентностей. Особливо важливим є принцип безперервності, який передбачає навчання протягом усього життя, та мультистейкхолдерський підхід, що об'єднує зусилля урядових структур, освітніх закладів, фінансових установ і громадського сектору. Практико-орієнтоване навчання з використанням інтерактивних методів дозволяє ефективно формувати реальні навички управління особистими

фінансами. При цьому європейські країни демонструють необхідність адаптації освітніх програм до потреб різних цільових груп та активного використання цифрових технологій, що робить фінансову освіту більш доступною та привабливою для сучасного суспільства. Врахування цих факторів при формуванні національних систем фінансової освіти може значно підвищити їх ефективність та сприяти зростанню загального рівня фінансової грамотності населення.

Висновки. Європейський досвід навчання фінансової грамотності пропонує багатий арсенал підходів, методів та інструментів, які можуть бути адаптовані до різних національних контекстів. Важливим є забезпечення систематичного, інклюзивного та інноваційного підходу до формування фінансових компетентностей громадян, що сприятиме їхньому особистому добробуту та економічному зростанню суспільства в цілому.

Література:

1. Дудчик О.Ю., Матвійчук І.О. Фінансова грамотність населення: теоретичні аспекти, проблеми і перспективи поліпшення в Україні. Інфраструктура ринку. 2019. Вип. 31. С. 631-636

2. Мошковська Г. Міжнародний досвід навчання фінансової грамотності дітей та молоді. Нова педагогічна думка. 2024. № 3(119). С. 3-8

3. Протидія кібершахрайству у фінансовому секторі: практика ЄС: монографія / Яровенко Г.М., Койбічук В.В., Боженко В.В., Пахненко О.М. Суми : видавничо-виробниче підприємство «Мрія», 2024. 168 с.

4. EDUCFI: l'éducation, économique, budgétaire et financière. URL: https://www.mesquestionsdargent.fr/educfi

5. European Platform for Financial Education Launched. URL: https://www.ebf.eu/ebf-media-centre/european-platform-for-financial-education-launched/

6. FinanzFührerschein. URL: https://www.finanzfuehrerschein.de/

7. J’invite 1 banquier(e) dans ma classe ! URL: https://unbanquierdansmaclasse.com/

8. Les points conseil budget (PCB). URL: https://www.economie.gouv.fr/cedef/fiches-pratiques/les-points-conseil-budget-pcb

9. MyBnk. URL: https://www.young-enterprise.org.uk/mybnk

References:

1. Dudchyk, O.Iu., & Matviichuk, I.O. (2019). Finansova hramotnist naselennia: teoretychni aspekty, problemy i perspektyvy polipshennia v Ukraini [Financial literacy of the population: theoretical aspects, problems and prospects for improvement in Ukraine]. *Infrastruktura rynku - Market infrastructure,* 31, 631-636 [in Ukrainian]

2. Moshkovska, H. (2024). Mizhnarodnyi dosvid navchannia finansovoi hramotnosti ditei ta molodi [International experience in teaching financial literacy to children and youth]. *Nova pedahohichna dumka – New pedagogical thought,* 3(119), 3-8

3. Yarovenko, H.M., Koibichuk, V.V., Bozhenko, V.V., & Pakhnenko, O.M. (2024). Protydiia kibershakhraistvu u finansovomu sektori: praktyka YeS [Counteracting cyber fraud in the financial sector: EU practice]. Sumy : vydavnycho-vyrobnyche pidpryiemstvo «Mriia».

4. EDUCFI: l'éducation, économique, budgétaire et financière. Retrieved from: https://www.mesquestionsdargent.fr/educfi [in French]

5. European Platform for Financial Education Launched. Retrieved from: https://www.ebf.eu/ebf-media-centre/european-platform-for-financial-education-launched/ [in English]

6. FinanzFührerschein. Retrieved from: https://www.finanzfuehrerschein.de/ [in German]

7. J'invite 1 banquier(e) dans ma classe! Retrieved from: https://unbanquierdansmaclasse.com/ [in English]

8. Les points conseil budget (PCB). Retrieved from: https://www.economie.gouv.fr/cedef/fiches-pratiques/les-points-conseil-budget-pcb educfi [in French]

5. European Platform for Financial Education Launched. Retrieved from: https://www.ebf.eu/ebf-media-centre/european-platform-for-financial-education-launched/ [in English]

9. MyBnk. Retrieved from: https://www.young-enterprise.org.uk/mybnk [in English]

УДК 378.091.3:316.7-051]:658.8

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1382-1390

Мазур Ольга Олександрівна старший викладач кафедри менеджменту та інноваційних технологій соціокультурної діяльності, економіки та маркетингу, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м.Київ, тел: (066)510-52-88, https://orcid.org/0009-0000-8094-6215

МАРКЕТИНГОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ СФЕРИ

Анотація. У статті розглядається актуальна проблема формування маркетингової компетентності у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціокультурної сфери. Зазначено, що трансформація соціокультурного простору, розвиток креативної економіки та зростання конкуренції на ринку культурних послуг вимагають від сучасного фахівця не лише високого рівня професійної обізнаності, а й здатності орієнтуватися в ринковому середовищі. В статті проаналізовані напрацювання науковців щодо означеного предмету. Автором представлено зміст поняття «маркетингова компетентність» та сутність її володіння, визначено її структурні елементи та ключові вміння, знання та навички, які її формують. Зазначені організаційно-управлінський, підприємницько-дослідний та інформаційна-аналітичний компоненти маркетингової компетентності. Представлені особливості реалізації соціокультурної діяльності та характерні риси, які вирізняють її серед інших. Сформовано зміст маркетингової компетентності для фахівця соціокультурної сфери та зазначено проблеми, які за її допомогою можуть бути вирішені. Особлива увага приділяється аналізу ринку соціокультурної сфери як специфічного середовища професійної реалізації менеджера соціокультурної діяльності. Зазначено, що ефективна участь фахівця у сучасних економічних відносинах можлива лише за умов володіння відповідними маркетинговими знаннями й інструментами. У контексті статті підкреслено необхідність інтеграції маркетингового компонента в освітні програми підготовки менеджерів соціокультурної діяльності, що сприятиме підвищенню їх фахової професійності та конкурентоспроможності на ринку соціокультурних послуг. Також визначені напрямки подальшого дослідження маркетингової компетентності в професійній підготовці фахівців соціокультурної сфери.

Ключові слова: ринок, маркетингова діяльність, компетентність, професійна підготовка, соціокультурна сфера, знання, вміння та навички.

Mazur Olha Oleksandrivna senior lecturer of the department of management and innovative technologies of socio-cultural activities, economics and marketing, Dragomanov Ukrainian State University, Kyiv, tel: (066) 510-52-88, https://orcid.org/0009-0000-8094-6215

MARKETING COMPETENCE IN PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS IN THE SOCIO-CULTURAL SPHERE

Abstract. The article considers the current problem of forming marketing competence in the process of professional training of future specialists in the socio-cultural sphere. It is noted that the transformation of the socio-cultural space, the development of the creative economy and the growth of competition in the cultural services market require modern specialist not only a high level of professional awareness, but also the ability to navigate the market environment. The article analyzes scholarly contributions on this topic. The author presents the concept of «marketing competence», defines its essence, structural components, and key knowledge, skills, and abilities that form it. The organizational and managerial, entrepreneurial and research, and informational and analytical components of marketing competence are highlighted. The article represents the specific features of sociocultural activity and the characteristics that distinguish it from other fields. The content of marketing competence for a sociocultural specialist is defined, along with the problems it can help to solve. Special attention is paid to the analysis of the socio-cultural market as a specific environment for the professional implementation of a manager of socio-cultural activities. It is noted that the effective participation of a specialist in modern economic relations is possible only if they possess the appropriate marketing knowledge and instruments. In the context of the article, the need to integrate the marketing component into educational programs for training managers of socio-cultural activities is emphasized, which will contribute to increasing their professionalism and competitiveness in the socio-cultural services market. The article also identifies potential avenues for future research on marketing competence within the professional training of sociocultural specialists.

Keywords: market, marketing activities, competence, professional training, socio-cultural sphere, knowledge, skills and abilities.

Постановка проблеми. У сучасних умовах високої динамічності соціальних та культурних відносин, трансформації соціокультурного простору, зростання ролі креативних індустрій та посилення конкуренції на ринку культурних послуг особливого значення набуває формування маркетингової компетентності майбутніх фахівців соціокультурної сфери.

Відсутність належного рівня маркетингової підготовки знижує ефективність їхньої професійної діяльності, обмежує можливості самореалізації та інноваційного розвитку установ і проектів, у яких вони працюють.

Незважаючи на актуальність проблеми, питання систематизації та інтеграції маркетингових знань, вмінь та навичок у систему професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності досі не отримало достатнього теоретико-практичного обґрунтування. Це зумовлює необхідність більш глибокого дослідження змісту, структури та умов формування маркетингової компетентності в процесі професійної підготовки фахівців соціокультурної сфери.

Метою статті є визначення змісту, ролі та значення маркетингової компетентності в процесі професійної підготовки фахівців соціокультурної сфери.

Виклад основного матеріалу. В Законі України «Про освіту» компетентність визначається як «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність».[2]

Балабанець А. представляє маркетингову компетентність як «інтегровану сукупність маркетингових знань, вмінь, навичок і можливостей для формування найвищої цінності для споживачів, що забезпечує стійкі конкурентні переваги підприємства». [1, С. 246]

Просіна О.В. та Ануфрієва О.Л. визначають маркетингову компетентність «як динамічне утворення, що є компонентом професійної компетентності та критерієм безперервного розвитку професіоналізму…» [7, С. 69]. Вони представляють маркетингову компетентність як комплекс певних професійних знань, умінь, навичок та особистісних властивостей суб'єкта; здатність забезпечити успішну діяльність суб'єкта в конкурентному середовищі за умови прийняття принципів маркетингу як основних принципів власної діяльності.

Сутність володіння маркетинговою компетентністю:

- здатність здійснювати маркетингову діяльність;
- управляти маркетинговою діяльністю організації;
- формувати готовність колективу до маркетингової діяльності;
- застосування маркетингових технологій у професійній діяльності.

Також Просіна О.В. та Ануфрієва О.Л. зазначають 3 складові компоненти маркетингової компетентності:

1. Організаційно-управлінський:

- планування, організація, координація, мотивація і контроль маркетингової діяльності організації;

- формування маркетингової компетентності колективу і самоменеджмент у становленні власної маркетингової компетентності;
- формування організаційної культури, яка приймає принципи маркетингу як базові;
- саморозвиток і підвищення кваліфікації у сфері маркетингу.

2. Підприємницько-дослідний:
- дослідження відповідного ринку функціонування, потреб споживачів конкретного продукту;
- пошук нових рішень на основі можливостей ринкової ситуації;
- створення внутрішнього середовища, що дає змогу реалізувати інноваційні стратегії розвитку;
- розроблення продукту на основі дослідження попиту й аналізу діяльності конкурентів;
- оцінювання ступеня задоволеності споживачів;
- використання можливостей зовнішнього і внутрішнього середовища для формування нових продуктів.

3. Інформаційно-аналітичний:
- формування маркетингової інформаційної системи, аналіз і прогнозування результатів діяльності … організації, реалізація інформаційно-комунікаційної політики;
- інформаційна взаємодія з учасниками відповідного ринку. [7, С. 70]

Логвіна Ю. визначає наступні інтегративні елементи маркетингової компетенності:

1. професійна маркетингова компетентність: характеризується професійними знаннями та уміннями їх застосовувати;
2. функціональна компетентність: виражена через ключові функції стратегічного управління маркетинговою діяльністю, які реалізують основні напрями прийняття управлінських рішень;
3. інтелектуальна маркетингова компетентність: виражається у наявності персоналу, спрямованого на аналітичне мислення і здійснення компетентнісного підходу до управління маркетинговою діяльністю;
4. ситуативна маркетингова компетентність - це уміння швидко реагувати та адаптуватися до відповідної ситуації;
5. соціальна маркетингова компетентність – виявляється у відносинах зі споживачами, діловими партнерами тощо [4, С.112-119]

Важливість розвитку маркетингової компетентності полягає в тому, що вона, зокрема, лежить в основі формування та розвитку маркетингового потенціалу суб’єкта.

Кушнір І. визначає маркетингову компетентність «як здатність [суб’єкта] до ефективного використання маркетингового потенціалу на

основі знань, умінь і навичок та розробки процедур, які чітко описують алгоритм функціонування стратегічного управління маркетинговою діяльністю. Іншими словами це здатність інтегрувати знання і уміння та ефективно їх використовувати в умовах маркетингового середовища». [3, С. 100] Також науковець інтерпретує маркетингову компетентність як «професіоналізм, що полягає в знанні маркетингової теорії; в умінні формувати й реалізовувати маркетингову стратегію, здійснювати ефективні комунікативні акти, що сприяють конкурентоспроможності [суб'єкта], вираженої в можливості формувати потреби гуманітарного порядку, задовольняючи інтереси держави, суспільства й особистості». [3, С. 100]

Кушнір І. пропонує наступні складові маркетингової компетентності:

1. Компетенція теорії маркетингу: знання з маркетингу, маркетингового інструментарію, концепцій маркетингу, знання основ маркетингової діяльності;
2. Компетенція стратегічного бачення та стратегічного планування: знання та вміння визначати довгострокові перспективи розвитку [суб'єкта], конкурентні переваги. Уміння і навички стратегічних і тактичних цілей маркетингової діяльності та розробки заходів щодо їх реалізації, які структуруються в ієрархічну систему взаємопов'язаних стратегій різних рівнів. Самоменеджмент.
3. Компетенція стратегічних перетворень: знання та навички щодо здійснення стратегічних змін у навчальному закладі, вміння ефективно обирати і використовувати методи здійснення стратегічних змін, спроможність до подолання опору стратегічним змінам та розробки коригуючи заходів.
4. Компетенція моніторингу: знання та уміння організовувати спостереження, розробляти систему діагностики.
5. Компетенція роботи з інформацією: уміння здійснювати пошук і аналіз необхідної інформації, використовуючи як традиційні, так і інноваційні інформаційні технології. Знання з забезпечення інформаційними ресурсами про стан факторів маркетингового середовища.
6. Компетенція маркетингових комунікацій: знання організації структури служби маркетингу; вміння забезпечувати їх функціонування на підставі раціонального розподілу повноважень, прав і відповідальності в сфері стратегічного управління маркетингом.
7. Компетенція розвитку персоналу: уміння налагоджувати ефективну комунікаційну взаємодію; спеціальні знання і професійний досвід працівників; уміння використовувати інноваційні технології у діяльності, уміння і навички реалізації у маркетинговій діяльності. [3, С. 100]

Турбар Т.В. та Омельчак Е.Ю. в статті «Структура та зміст маркетингової компетентності викладача вищої школи» визначають маркетин-

гову компетентність організації та індивіда. Так в першому випадку мова йде про «знання, що забезпечують відповідність між можливостями установи створювати ціннісну пропозицію і споживчим попитом, а компетенції в цьому випадку розглядаються як унікальні рекламні можливості організації (здатність збирати необхідну маркетингову інформацію, здатність виявляти нові ринкові ніші тощо)». В другому випадку автори вказують на «здатність маркетолога успішно застосовувати на практиці засвоєні маркетингові знання, вміння, навички, досвід, а маркетингові компетенції – складники маркетингової компетентності, які є необхідними для роботи на певній посаді знаннями, вміннями, навичками та особистісними якостями». [9, С. 307]

Узагальнюючи вищезазначене можемо визначити маркетингову компетентність як комплекс знань, вмінь та навичок щодо використання маркетингових інструментів та стратегій для ефективного функціонування суб'єкта в конкурентному середовищі. Вона включає:

- аналіз та моніторинг ринку (відповідно до об'єкту);
- збір, аналіз та використання маркетингової інформації для прийняття управлінських рішень:
- визначення цільової аудиторії та організація ефективної комунікації з нею;
- розробка продукту на основі результатів маркетингових досліджень (попит, пропозиція, цільова аудиторія);
- організація ефективного просування та реалізації продукту та ін.

Розглянемо маркетингову компетентність в професійній підготовці фахівців соціокультурної сфери.

Фахівці соціокультурної сфери розв'язують професійні завдання та прикладні проблеми у галузях культури, мистецтва, освіти, науки, креативної економіки та культуротворчих практик, спираючись на теоретичні засади та методологічні інструменти менеджменту культури в умовах підвищеної складності та невизначеності.[6]

Любарець В.В. зазначає, що «розвиток ринкових відносин у соціально-культурній діяльності багато в чому змінив місію, цілі і завдання її функціонування, оновив методи і принципи управління. Динамічні процеси поділу праці, які проявляються в оновленні соціальних функцій, ролей і статусу сучасних фахівців, поглибили їх спеціалізацію в різних напрямках соціокультурної діяльності: управлінській, інтелектуальній, художній, культурно-творчій, дозвіллєвій, комунікативній та ін. Тенденція до поглиблення специфіки різних напрямів діяльності … об'єктивно стала важливим фактором загального соціокультурного прогресу. У соціокультурній діяльності … основне значення мають ті напрямки соціокультурної

діяльності, які найбільш тісно пов'язані з людиною, її духовним, моральним, художнім розвитком, з її соціальним здоров'ям і соціальним захистом». [5, с. 51]

Фахівець соціокультурної сфери повинен володіти таким комплексом вмінь, знань та навичок, який би забезпечив йому спроможність ефективно функціонувати в умвах сучасних економічних відносинах, характерних для ринку соціокультурної діяльності.

Ринок соціокультурної сфери – це специфічне середовище, в якому реалізується економічний зміст професійної діяльності фахівців у галузі культури, мистецтва, освіти та креативних індустрій.; це сегмент економіки, у якому здійснюється обіг товарів, послуг та проектів соціокультурної сфери.

Саме ринок є основним об'єктом дослідження та моніторингу для менеджера соціокультурної діяльності, оскільки він охоплює ключові елементи, необхідні для системного розуміння кон'юнктури галузі. Він включає аналіз динаміки попиту і пропозиції, поведінки споживачів, тенденцій розвитку креативних індустрій, а також розробку ефективних стратегій управління у соціокультурному середовищі.

Маркетингова компетентність дає можливість фахівцю професійно оцінювати поточну ринкову ситуацію та прогнозувати її розвиток, визначати суспільний запит на продукти соціокультурної сфери, вибудовувати ефективну комунікацію з цільовою аудиторією, приймати ефективні управлінські рішення в розробці та реалізації товарної та цінової політики організації.

Важливість розвитку маркетингової компетентності для фахівця соціокультурної сфери пояснюється специфічними рисами відповідного ринку:

1. Нематеріальний характер продукту: культурні та духовні цінності, мистецькі твори, освітні та інформаційні послуги, враження та емоції тощо;
2. Високий рівень суб'єктивності сприйняття: оцінка якості та цінності продукту залежить від особистих смаків, соціального контексту та культурного досвіду споживача.
3. Креативність та унікальність: продукти та послуги мають творчий, авторський, інноваційний та ексклюзивний характер, що ускладнює стандартизацію.
4. Суспільна значущість: соціокультурний ринок формує цінності, ідентичність, сприяє соціальній інтеграції та розвитку суспільства;
5. Поєднання економічних і гуманітарних чинників: ринкові процеси тісно переплетені з етичними, культурними, історичними та освітніми аспектами;

6. Сезонність і подієвість попиту: активність споживачів часто прив'язана до культурного календаря, фестивалів, свят тощо.

7. Висока залежність від комунікацій та брендингу: успіх залежить від ефективної презентації, позиціювання та просування проектів.

Саме індивідуалізованість та чутливість до зовнішніх факторів пояснюють високу динамічність ринку соціокультурної сфери. Сучасний менеджер соціокультурної діяльності повинен не тільки адекватно оцінювати поточні ринкові умови, але і ефективно прогнозувати подальші зміни та оперативно адаптувати під них маркетинговий комплекс організації та враховувати при розробці проектів.

Висновки. В ході нашого дослідження було визначено, що маркетингова компетентність є важливою складовою професійної підготовки фахівців соціокультурної сфери. Вона забезпечує здатність менеджера соціокультурної діяльності ефективно функціонувати в умовах сучасного ринку соціокультурних послуг. Охарактеризовано ключові структурні компоненти маркетингової компетентності та визначено її інтегративні елементи, запропоновані різними дослідниками.

Маркетингова компетентність включає знання з маркетингу та уміння застосовувати їх у практичній діяльності, здійснювати стратегічне планування, аналіз ринку, комунікацію з аудиторією та управління маркетинговою діяльністю організації. Проаналізовано особливості функціонування ринку соціокультурної сфери та обґрунтовано необхідність їх врахування під час реалізації маркетингової компетентності у професійній діяльності фахівців даної галузі.

Формування маркетингової компетентності має інтегруватися в освітній процес майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності як системна та міждисциплінарна складова.

Перспективним напрямом подальших наукових досліджень є розробка практичних методичних інструментів для формування маркетингової компетентності в освітньому процесі, а також емпіричне вивчення рівня її сформованості у студентів відповідних спеціальностей.

Література

1. Балабанець А.В. Інтегроване управління маркетинговою взаємодією: імперативи, методологія, механізми: монографія / А.В.Балабанець. Донецьк:[ДонНУЕТ], 2010. 509 с.

2. Закон України «Про освіту» №2145-VIII від 27.03.2025. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

3. Кушнір І.І. Зміст маркетингової компетентності керівників вищих навчальних закладів І-ІІ рівнів акредитації. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія "Педагогіка, соціальна робота».* Випуск 27. М-во освіти і науки, ДВНЗ «Ужгор. нац. ун-т». Ужгород : Вид-во УжНУ «Говерла», 2013. 238 с. С. 99-102.

4. Логвіна Ю. Організація стратегічного управління маркетинговою діяльністю підприємств. *Економіка підприємства і управління виробництвом. Вісник ТНЕУ*. №1. 2011. С.112-119

5. Любарець В. В. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища, дис. … док. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2019. 504 с

6. Менеджмент соціокультурної діяльності. URL: https://osvita.ua/consultations/spec-bach/65057/#google_vignette

7. Просіна, О. В., Ануфрієва, О. Л. Маркетингова компетентність керівників гуртків та її розвиток у межах демократично-перетворювальної технології управління системою освітньої діяльності. URL: https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/34618

8. Проценко Т. Модель маркетингової компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/32309528.pdf

9. Турбар, Т. В., Омельчак, Е. Ю. Структура та зміст маркетингової компетентності викладача вищої школи. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки: теорія та практика (2)*. 2021. 304-309.

***References**:*

1. Balabanets' A. V.(2010) *Intehrovane upravlinnia marketynhovoiu vzaiemodieiui: imperatyvy, metodolohiia, mekhanizmy: monohrafiia [Integrated management of marketing interaction: imperatives, methodology, mechanisms: monograph]. Donetsk: [DonNUET], 2010.* [In Ukrainian]

2. Verkhovna Rada of Ukraine. (2017). Law of Ukraine "On Education" No. 2145-VIII. *Retrieved April 25, 2025, from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text*

3. Kushnir I. I. (2013) *Zmist marketynhovoi kompetentnosti kerivnykiv vyshchykh navchalnykh zakladiv I-II rivniv akredytatsii [Content of marketing competence of heads of higher educational institutions of I-II levels of accreditation].* Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriia «Pedahohika, sotsialna robota». Vypusk 27. M-vo osvity i nauky, DVNZ «Uzhhor. nats. un-t». Uzhhorod: Vyd-vo UzhNU «Hoverla» [In Ukrainian]

4. Liubarets, V. V. (2019). *Theory and practice of professional training of future managers of socio-cultural activities in the conditions of the information and educational environment* (Doctoral dissertation, M. P. Drahomanov National Pedagogical University). 504 p. [In Ukrainian]

5. Lohvina Yu.*(*2011) *Orhanizatsiia stratehichnoho upravlinnia marketynhovoi diialnistiu pidpryiemstv [Organization of strategic management of marketing activities of enterprises].* Ekonomika pidpryiemstva i upravlinnia vyrobnytstvom. Visnyk TNEU. №1. [In Ukrainian]

6. Osvita.ua. (n.d.). *Menedzhment sotsiokul'turnoyi diyal'nosti [Management of socio-cultural activities].* [In Ukrainian]

7. Prosina O. V., Anufriieva O. L. *Marketynhova kompetentnist kerivnykiv hurtkiv ta yii rozvytok u mezakh demokratychnoyi-peretvoriuvalnoyi tekhnolohii upravlinnia systemoiu osvitnoi diialnosti. [Marketing competence of club leaders and its development within the framework of democratic-transformative technology of management of the system of educational activity]*

8. Protsenko T. *Model marketynhovoi kompetentnosti kerivnykiv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv.[Model of marketing competence of heads of vocational schools]*

9. Turbar T. V., Omelchak E. Yu. (2021) *Struktura ta zmist marketynhovoi kompetentnosti vykladacha vyshchoi shkoly. [Structure and content of marketing competence of higher education teacher]* Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu. Pedahohichni nauky: teoriia ta praktyka (2). [In Ukrainian]

УДК 378-048.35:37]373.2.091.2“364”

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1391-1400

Максименко Наталія Борисівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти та освітніх інновацій, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, тел.: (0342) 75-23-51, https://orcid.org/0000-0002-6041-6783

Салига Наталія Миколаївна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, тел.: (0342) 75-23-51, https://orcid.org/0000-0001-6097-9669

Єгорова Інга В’ячеславівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, тел.: (0342) 75-23-51, https://orcid.org/0000-0001-8070-9455

МОДЕРНІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ФАХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Анотація. У статті висвітлено шляхи модернізації підготовки майбутніх педагогів до фахової діяльності в умовах воєнного стану. Здійснено аналіз останніх досліджень і публікацій з порушеної проблеми, визначено основні напрями її дослідження. Зазначено, що ученими проаналізовано шляхи підготовки майбутніх педагогів в умовах воєнного стану, окреслено труднощі та засоби її вдосконалення.

Виокремлено національні пріоритети XXI століття. До них віднесено наступні: створення умов для забезпечення рівного доступу до вищої освіти; безперервність процесу освіти та професійного вдосконалення; забезпечення високої якості освітніх послуг; модернізація її методів та освітніх технологій; орієнтація на особистісно-орієнтовану освіту; оновлення змісту фахової підготовки; виховання у студентів аналітичного мислення. Зазначено, що фаховими експертами визначено сильні та слабкі сторони національної системи вищої освіти та окреслено можливості її розвитку у період загрози зовнішнього середовища.

Констатовано, що важливим засобом реалізації завдань вищої освіти є дистанційна форма навчання, яка на певному етапі її розвитку була певним викликом для закладів освіти України.

Визначено характерні риси дистанційного навчання, до яких віднесено такі як: гнучкість, нерегламентованість, паралельність, економічність, технологічність, соціальна рівноправність, інтернаціональність, нова роль викладача.

Окреслено основні характеристики екстреного дистанційного навчання для закладів вищої освіти: розвиток навчальної екосистеми університету; оновлення навчальних матеріалів; їх адаптацію до навчання; наявність єдиної інформаційно-пошукової системи, що дозволяє швидко знайти відкриті освітні ресурси та інші. Констатовано, що на сучасному етапі в Україні під час організації дистанційного навчання використовуються дві основні форми навчання – синхронна й асинхронна. Визначено переваги та недоліки окреслених форм навчання. Запропоновано перспективні напрями дослідження означеної проблеми, до яких віднесено аналіз методик щодо подолання труднощів в організації дистанційного навчання в екстримальних умовах.

Ключові слова: модернізація, підготовка майбутніх педагогів, фахова діяльність, воєнний стан.

Maksymenko Nataliia Borysivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Primary Education and Educational Innovations of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, tel.: (0342) 75-23-51, https://orcid.org/0000-0002-6041-6783

Salyga Natalia Mykolaivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Bohdan Stuparyk Department of Pedagogy and Educational Management of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, tel.: (0342) 75-23-51, https://orcid.org/0000-0001-6097-9669

Yehorova Inha Vyacheslavovna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Bohdan Stuparyk Department of Pedagogy and Educational Management of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, tel.: (0342) 75-23-51, https://orcid.org /0000-0001-8070-9455

MODERNIZATION OF TRAINING FUTURE TEACHERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN MARTIAL LAW CONDITIONS

Abstract. The article highlights ways to modernize the training of future teachers for professional activity in martial law conditions. The latest research and publications on the problem are analyzed, the main directions of its research are defined. It is noted that scientists have analyzed the ways of training future

teachers in martial law conditions, and outlined the difficulties and means of its improvement.

National priorities of the 21st century are identified. These include the following: creating conditions for ensuring equal access to higher education; continuity of the educational process and professional development; ensuring high quality of educational services; modernization of its methods and educational technologies; orientation towards personality-oriented education; updating the content of professional training; upbringing the analytical thinking of students. It is pointed out that professional experts have identified the strengths and weaknesses of the national system of higher education and outlined the possibilities of its development during the period of external environmental threats.

It is stated that an important means of realizing the tasks of higher education is a distance learning form, which at a certain stage of its development was a certain challenge for educational institutions of Ukraine.

The definitive features of distance learning are determined, which include the following: flexibility, non-regulation, parallelism, cost-effectiveness, maintainability, social equality, internationality, a new role of the teacher.

The main characteristics of emergency distance learning for higher educational institutions are outlined: the development of the university's educational ecosystem; updating of the educational materials; their adaptation to learning; the presence of an exclusive information and search system that allows to quickly find open educational resources, etc. It is stated that at the present stage in Ukraine, two main forms of learning are used when organizing distance learning – synchronous and asynchronous. The advantages and disadvantages of the noted forms of learning are identified. The promising directions of researching the specified problem are proposed, which include the analysis of methods toward overcoming difficulties in organizing distance learning in extreme conditions.

Keywords: modernization, future teachers' training, professional activity, martial law.

Постановка проблеми. Активні зміни у суспільно-економічному та політичному житті України зумовлюють стратегічні завдання держави з оновлення провідних напрямів модернізації національної системи вищої освіти. Вони спрямовані на підвищення якості надання освітніх послуг, забезпечення потреб суспільства у висококваліфікованих фахівцях, які здатні адекватно реагувати на глобалізаційні виклики часу.

Важливим вітчизняним соціально-економічним пріоритетом сучасності визначено розвиток такої моделі вищої освіти, що орієнтована на

перспективу, оскільки, по-перше, здебільшого фахівці з вищою освітою є ініціаторами інновацій, а, по-друге, все помітнішим стає вплив рівня та якості освіти на підвищення матеріального і культурного рівня населення [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема модернізації підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності в умовах воєнного стану знайшла своє відображення в низьці досліджень вітчизняних науковців.

Її досліджували В. Зайцева, М. Вирвихвост, К. Ільніцька, В. Миколайко, В. Кухаренко та ін. Ними було визначено особливості означеної підготовки, проаналізовано шляхи її реалізації в умовах воєнного стану, окреслено труднощі означеної діяльності та запропоновано засоби їх подолання.

Разом з тим багато аспектів порушеної проблеми ще залишаються невирішеними. До них відносимо модернізацію методів й прийомів застосування дистанційного навчання як перспективної форми організації освітньої діяльності в умовах воєнного стану.

Мета статті - проаналізувати шляхи модернізації підготовки майбутніх педагогів до фахової діяльності в умовах воєнного стану.

Виклад основного матеріалу. Сучасна вища освіта орієнтована на модернізацію освітньої системи, компоненти якої набувають особливої значущості у контексті національних пріоритетів XXI століття.

Результати аналізу наукової літератури та державних документів дозволили виокремити наступні:

1. Приведення національної законодавчо-правової бази в освітній галузі відповідно до міжнародних стандартів.
2. Створення умов для забезпечення рівного доступу до вищої освіти, безперервність процесу освіти та професійного вдосконалення.
3. Забезпечення високої якості освітніх послуг, їх відповідність світовим стандартам.
4. Інформатизація освіти, модернізація її методів та освітніх технологій, перехід до відкритої моделі освіти.
5. Запровадження в освітній процес інноваційних і креативних елементів, новітніх досягнень освіти і науки.
6. Спрямуванняна особистісно-орієнтовану освіту, сприяння гармонійному розвитку особистості студента, його здатності самостійно здобувати і розвивати знання, формувати інформаційні та соціальні навички.
7. Оновлення змісту фахової підготовки, поглиблення фундаменталізації освітнього процесу поряд з його гуманізацією.
8. Виховання у студентів аналітичного мислення, громадянської культури і патріотизму, всебічного світогляду і високої моральності [2].

Реалізація означених завдань набуває особливого значення в період складної екстремальної ситуації – воєнного стану в країні.

На державному рівні розроблено стратегію розвитку освіти України у кризовий період воєнного стану. Зважаючи на глобальні тенденції функціонування вітчизняної вищої освіти, з урахуванням думки фахових експертів визначено сильні та слабкі сторони національної системи вищої освіти та запропоновано можливості її подальшого розвитку у період загрози зовнішнього середовища [3].

У визначений стратегією період передбачається реалізація важливих цілей, які мають бути спрямовані на вирішення наступних завдань: підвищення ефективності управління в системі вищої освіти; створення умов, що забезпечують довіру громадян, держави та бізнесу до освітньої, наукової, інноваційної діяльності закладів вищої освіти; організація якісної освітньо-наукової діяльності, конкурентоспроможної вищої освіти, яка є доступною для різних груп населення; реалізація інтернаціоналізації вищої освіти України; створення привабливості закладів вищої освіти для навчання та академічної кар'єри [4].

Незважаючи на складні зовнішні виклики, очікуваним результатом означеної стратегії визначається побудова такої моделі сучасної ефективної системи вищої освіти, яка задовольняє потреби громадян, економіки та суспільства; має гідну репутацію та є конкурентоспроможною на внутрішньому та світовому ринку освітніх послуг.

Зрозуміло, що під час воєнних дій та ще тривалий час після їх закінчення заклади вищої освіти України працюватимуть у нових для себе умовах та дотримуватимуться певних вимог щодо збереження освітнього середовища.

Одним із важливих засобів реалізації поставлених завдань визнано дистанційну форму навчання, яка на певному етапі була серйозним викликом для всіх закладів освіти України.

Аналіз порушеної проблеми засвідчив, що в галузі дистанційного навчання дослідження орієнтовані не лише на визначення означеного феномена, а й на аналіз його різних аспектів. До прикладу, питання розроблення та реалізації теоретичних основ дистанційного навчання висвітлювали Н. Морзе, В. Кухаренко, В. Олійник, Є. Полат, О. Рибалко, А. Хуторський та ін. Питання реалізації дистанційної освіти у закладах вищої освіти досліджували В. Гриценко, Р. Горбатюк, Р. Гуревич, Т. Гусак, В. Олійник, П. Стефаненко, В. Колос та ін.

Результати дослідження проблеми застосування означеної форми навчання в процесі підготовки майбутніх педагогів до фахової діяльності в екстремальних умовах засвідчили ефективність її використання, але разом з тим дозволили констатувати наявність як позитивних, так і негативних характеристик.

До переваг віднесено: не прив'язаність до місця закладу вищої освіти; підвищення темпу засвоєння дисципліни (строки здачі); анонімність успішності; ефективне використання інформаційних технологій [5].

Окрім цього, організація педагогами означеного навчання полягає насамперед у наявності у них цифрової грамотності. За даними Державної служби якості освіти України, лише 44,8 % викладачів закладів вищої освіти періодично застосовували до карантину та воєнного стану інформаційні технології. Однак за достатньо скорочені терміни значно підвищився рівень їхньої цифрової грамотності [6].

Разом з тим, на якість освітнього процесу значною мірою впливають такі негативні чинники дистанційного навчання, як збільшення навантаження на викладача та студента; відчуття небезпеки та тривоги; відсутність безпосереднього спілкування та активної взаємодії. До недоліків також можна віднести технічну обмеженість; залежність від енергетичних ресурсів; прояви академічної недоброчесності; низький рівень самодисципліни здобувачів освіти (режим дня студентів); відсутність мотивації тощо.

Розглядаючи дистанційне навчання як окрему, відмінну від традиційної, форму, дослідники визначають її характерні риси:

– гнучкість (у часовому ракурсі та можливості використання індивідуального темпу навчання);

– нерегламентованість (кількість часу, яка виділяється для освоєння навчального матеріалу, є абсолютно індивідуальною завдяки відкритому доступу до навчального матеріалу);

– паралельність (можливість здобуття освіти без відриву від виробництва);

– всеосяжність (одночасний доступ до великої кількості інформаційних джерел за рахунок відкритого доступу до інформаційної мережі);

– економічність (ефективне використання навчальних приміщень);

– технологічність (можливість використання в освітньому просторі інноваційних технологічних прийомів та інформаційно-комунікаційних технологій як для встановлення інтерактивного комунікаційного зв'язку, так і для освоєння навчального матеріалу);

– соціальна рівноправність (можливість набуття знань незалежно від місця перебування здобувача освіти, його територіальної віддаленості від навчального закладу, стану його здоров'я й елітарності та рівня матеріальної забезпеченості);

– інтернаціональність (доступ до освіти та знань незалежно від національної належності здобувача освіти за рахунок можливості її експортування в інформаційну мережу);

– нова роль викладача (викладач відіграє роль координатора пізнавального процесу, який, постійно удосконалюючи та коригуючи навчальні

курси, підвищує рівень творчої активності здобувачів освіти та спонукає їх до саморозвитку) [7; 8].

У даному аспекті для нас важлива позиція науковців, які зазначають, що ефективність екстреного дистанційного навчання у ЗВО передбачає наявність вимог, що вимагають:

1) створення ефективної навчальної екосистеми університету, що потребує інтеграції в освітній процес технологій e-learning, моделей змішаного навчання, віртуальної й доповненої реальності. Це дає можливість університетам якісно відповідати на сучасні виклики у вищій освіті за умови впровадження таких складників, як контроль за якістю освітнього процесу; студентоцентричність навчання; академічна доброчесність; підвищення рейтингових показників;

2) активізації єдиної інформаційно-пошукової системи, що дозволяє швидко знайти відкриті освітні ресурси, як у своєму університеті, так і за його межами. Система пошуку має здійснюватися за компетентностями та результатами навчання;

3) визначення державного мінімально необхідного стандарту дистанційного курсу та базових процедур навчання; розроблення рекомендацій щодо його застосування;

4) розроблення положень та щорічного проведення конкурсів кращих дистанційних курсів у різних номінаціях [9].

На теперішньому етапі в освітній системі України під час організації дистанційного навчання використовуються дві основні форми – *синхронна й асинхронна*.

Синхронна – це така форма навчання, що передбачає одночасне залучення до освітнього процесу як викладачів, так і здобувачів освіти. З цією метою використовуються такі форми роботи, як вебінари, віртуальні класи, конференції. Таке навчання має низку переваг: взаємодія між викладачами та студентами в реальному часі; встановлення миттєвого зворотного зв'язку з викладачами, наставниками; активна участь у дискусіях.

Однак, синхронне навчання вимагає онлайн-присутності в **чітко визначений час**. Це може бути проблемою, особливо якщо поряд із здобувачами освіти працює кілька осіб за графіками, що накладаються. Певна частина синхронного заняття йде на узгодження технічних перешкод, перепитування й уточнення через непередбачувані перебої зі зв'язком тощо.

Асинхронне навчання відрізняється тим, що не вимагає від учасників освітнього процесу одночасної участі в навчальних заходах. Здобувачі освіти мають можливість самостійно опрацьовувати навчальний матеріал із певного курсу в час, який є зручним для них, у власному темпі. Окрім

матеріалу, який пропонується викладачем, студенти мають доступ до віртуальних бібліотек світового рівня, отримують можливість використовувати онлайн-бази даних, дошки оголошень, компакт-диски, організовуючи миттєву доставку інформації [10].

Серед недоліків дослідники визначають такі: потреба у високому рівні самоорганізації та самодисципліни; ймовірна затримка (за необхідності) консультування або відгуку з боку педагога [11].

Однак зазначимо, що дистанційне навчання не може бути єдиним засобом організації освітнього процесу навіть в екстремальних умовах, адже асинхронну взаємодію взагалі не можна відносити до повноцінного освітнього процесу. Її можна застосовувати, але не на постійній основі, а у поєднанні з синхронною.

На сучасному етапі ефективними методами навчання у закладах вищої освіти під час підготовки майбутніх педагогів до фахової діяльності вважаються: перевернуте навчання, колоквіуми, дискусії, диспути, дебати, полеміки тощо.

На часі зараз *очно-дистанційне навчання змішаного типу*, до якого відносяться такі*: ротаційне* (чергування онлайн та офлайн із синхронними та асинхронними заняттями), *гнучке* (інформація з вебсередовища), *поглиблено-віртуальне* (розклад та навантаження за розподілом) [12].

Зауважимо, що в умовах воєнного стану більше уваги треба приділяти психологічному стану учасників освітнього процесу. За потреби, важливо залучати психологів, які запропонують способи подолання тривоги, апатії, проведуть антистресові заходи. Корисними можуть бути тренінги для викладачів щодо запобігання емоційного, професійного вигорання.

Проведене дослідження дозволило зробити наступні *висновки:*

1. Модернізація професійної підготовки майбутніх педагогів до фахової діяльності – це складний, багатогранний процес, спрямований на:

– підвищення рівня готовності педагога до творчої професійної діяльності;

– нестандартне вирішення професійних функцій на основі сформованості ціннісних орієнтацій;

– установку на креативність дій у рішенні педагогічних проблем;

– формування професійної компетентності;

– розвиток потреби в постійному самовдосконаленні й самореалізації в педагогічної сфері діяльності.

2. Особливого значення в екстремальних умовах воєнного стану набуває проблема застосування дистанційного навчання як перспективної форми організації діяльності, в якій здобувачі освіти є активними, самостійними суб’єктами, головною мотивацією яких виступає власне

бажання набувати нових знань і вмінь. Ефективним також є реалізація в освітньому процесі інноваційних форм та методів навчання, які дозволяють використовувати нові освітні методики, а саме: контекстне навчання, ігрові методи, проблемне та модульне навчання, які повною мірою сприятимуть ефективній підготовці майбутніх педагогів в освітньому процесі ЗВО.

Перспективним напрямом дослідження означеної проблеми вважаємо аналіз методик, спрямованих на подолання труднощів в організації дистанційного навчання здобувачів освіти в екстримальних умовах.

Література:

1. Парпан У. Модернізація національної системи освіти у контексті сучасного євроінтеграційного поступу України. Вісник Національного університету «Львівська політехніка», серія: Юридичні науки, 2017 URL: https://surl.li/bwbokj (дата звернення 2.03.2025 р.)

2. Котенджи Л.В., Дека І.П., Бойченко С.В. Модернізація процесу підготовки викладачів фізичного виховання у вищих навчальних закладах України: стандарти, інноваційні моделі. Академічні візії. 2023. Випуск 17. С. 110-119.

3. Ейвас Л.Ф., Пильнік Р.О. Педагогічний професіоналізм: сутність і базові його характеристики. Інноваційна педагогіка. 2023. Випуск 57. Том 1. С. 16-21.

4. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки (від 15 квітня 2022 року). URL: https://mon.gov.ua/ua/news/opublikovano-strategiyu-rozvitku-vishoyi-osviti-v-ukrayini-na-2022-2032-roki (дата звернення 2.03.2025 р.)

5. Освіта України в умовах воєнного стану: інформаційно-аналітичний збірник. Київ, 2022, 345 с.

6. Екстрене дистанційне навчання в Україні: монографія / за ред. В.М. Кухаренка, В.В. Бондаренка. Харків: Вид-во КП «Міська друкарня», 2020. 409 с.

7. Маятина Н, Дмитриенко О., Лисенко Т. Сучасні моделі дистанційного навчання. Український педагогічний журнал. 2021. № 2.С. 84-95.

8. Шевчук Г.Й. Дистанційне навчання у вищій школі: переваги, недоліки, перспективи. Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. Михайла Драгоманова. Серія 5. «Педагогічні науки: реалії та перспективи». 2021. Вип. 79. С. 205-209.

9. Ільніцька К.С., Миколайко В.В. Особливості практичної підготовки здобувачів вищої освіти педагогічних спеціальностей в умовах запровадження воєнного стану. Підготовка майбутніх учителів фізики, хімії, біології та природничих наук в контексті вимог Нової української школи: збірник тез доповідей ІІІ Міжнародної науково-практичної конференції (26-27 травня 2022р.). С. 95-98.

10. Хомич Л.О. Пріоритети у професіональному розвитку вчителя нової української школи. Модернізація педагогічної освіти у глобальному вимірі безпеки соціально-турбулентного світу: збірник матеріалів міжнародного форуму. За заг. ред. акад. В.П.Андрущенка. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. 2023. С. 383-385.

11. Зайцева В.В., Вирвихвост М.О. Дистанційно-очна форма навчання як складова сучасного освітнього процесу. Освіта в умовах війни: реалії, виклики та шляхи подолання: збірник матеріалів ІІ Форуму академічної спільноти (20-24 червня 2022р.). С. 59-61.

12. Казачінер О. Підготовка фахівців до створення безпечного освітнього середовища в умовах воєнного стану. Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: матеріали XII міжнар. наук.-практ. конф., Хмельницький, 19-20 жовт. 2023 р. Хмельницький, 2023. С. 93-94.

References:

1. Parpan U. Modernizatsiia natsionalnoi systemy osvity u konteksti suchasnoho yevrointehratsiinoho postupu Ukrainy [Modernization of the national education system in the context of Ukraine's current European integration progress]. Visnyk Natsionalnoho universytetu «Lvivska politekhnika», seriia: Yurydychni nauky, 2017 URL: https://surl.li/bwbokj (data zvernennia 2.03.2025 r.) [in Ukrainian].
2. Kotendzhy L.V., Deka I.P., Boichenko S.V. Modernizatsiia protsesu pidhotovky vykladachiv fizychnoho vykhovannia u vyshchykh navchalnykh zakladakh Ukrainy: standarty, innovatsiini modeli [Modernization of the process of training physical education lecturers in higher educational institutions of Ukraine: standards, innovative models]. Akademichni vizii. 2023. Vypusk 17. S. 110-119 [in Ukrainian].
3. Eivas L.F., Pylnik R.O. Pedahohichnyi profesionalizm: sutnist i bazovi yoho kharakterystyky [Pedagogical professionalism: its essence and basic characteristics]. Innovatsiina pedahohika. 2023. Vypusk 57. Tom 1. S. 16-21 [in Ukrainian].
4. Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022-2032 roky (vid 15 kvitnia 2022 roku) [Strategy of the Development of Higher Education in Ukraine for 2022-2032 (dated April 15, 2022)]. URL: https://mon.gov.ua/ua/news/opublikovano-strategiyu-rozvitku-vishoyi-osviti-v-ukrayini-na-2022-2032-roki (data zvernennia 2.03.2025 r.) [in Ukrainian].
5. Osvita Ukrainy v umovakh voiennoho stanu: informatsiino-analitychnyi zbirnyk [Education of Ukraine in the context of martial law: an informational and analytical collection]. Kyiv, 2022, 345 s [in Ukrainian].
6. Ekstrene dystantsiine navchannia v Ukraini: monohrafiia [Emergency distance learning in Ukraine: monograph] / za red. V.M. Kukharenka, V.V. Bondarenka. Kharkiv: Vyd-vo KP «Miska drukarnia», 2020. 409 s [in Ukrainian].
7. Maiatyna N, Dmytryenko O., Lysenko T. Suchasni modeli dystantsiinoho navchannia [Modern models of distance learning]. Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal. 2021. № 2. S. 84-95 [in Ukrainian].
8. Shevchuk H.I. Dystantsiine navchannia u vyshchii shkoli: perevahy, nedoliky, perspektyvy [Distance learning in higher school: advantages, disadvantages, prospects]. Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. Mykhaila Drahomanova. Seriia 5. «Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy». 2021. Vyp. 79. S. 205-209 [in Ukrainian].
9. Ilnitska K.S., Mykolaiko V.V. Osoblyvosti praktychnoi pidhotovky zdobuvachiv vyshchoi osvity pedahohichnykh spetsialnostei v umovakh zaprovadzhennia voiennoho stanu [Peculiarities of practical training of higher education students in pedagogical specialties in conditions of martial law]. Pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizyky, khimii, biolohii ta pryrodnychykh nauk v konteksti vymoh Novoi ukrainskoi shkoly: zbirnyk tez dopovidei III Mizhnarodnoi naukoo-praktychnoi konferentsii (26-27 travnia 2022r.). S. 95-98 [in Ukrainian].
10. Khomych L.O. Priorytety u profesionalnomu rozvytku vchytelia novoi ukrainskoi shkoly [Priorities in the professional development of a teacher of the new Ukrainian school]. Modernizatsiia pedahohichnoi osvity u hlobalnomu vymiri bezpeky sotsialno-turbulentnoho svitu: zbirnyk materialiv mizhnarodnoho forumu. Za zah. red. akad. V.P.Andrushchenka. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova. 2023. S. 383-385 [in Ukrainian].
11. Zaitseva V.V., Vyrvykhvost M.O. Dystantsiino-ochna forma navchannia yak skladova suchasnoho osvitnoho protsesu [Distance and face-to-face form of learning as a component of the modern educational process]. Osvita v umovakh viiny: realii, vyklyky ta shliakhy podolannia: zbirnyk materialiv II Forumu akademichnoi spilnoty (20-24 chervnia 2022r.). S. 59-61 [in Ukrainian].
12. Kazachiner O. Pidhotovka fakhivtsiv do stvorennia bezpechnoho osvitnoho seredovyshcha v umovakh voiennoho stanu [Training specialists to create a safe educational environment in the context of martial law]. Profesiine stanovlennia osobystosti: problemy i perspektyvy: materialy KhII mizhnar. nauk.-prakt. konf., Khmelnytskyi, 19-20 zhovt. 2023 r. Khmelnytskyi, 2023. S. 93-94 [in Ukrainian].

УДК 378.6-057.87:636.09:608.1(100)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1401-1415

Марусяк Василь Михайлович здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, Національний університет біоресурсів і природокористування України, м.Київ, тел.: (068) 535-49-99, https://orcid.org/0009-0006-1412-9579

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ФОРМУВАННЯ БІОЕТИЧНИХ ПОГЛЯДІВ СТУДЕНТІВ ВЕТЕРИНАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Анотація. Стаття присвячена аналізу зарубіжного досвіду формування біоетичних поглядів у студентів ветеринарних спеціальностей закладів вищої освіти зарубіжжя. У сучасному світі, де ветеринарна медицина відіграє ключову роль у забезпеченні добробуту тварин, збереженні біорізноманіття та здоров'я суспільства, питання біоетики стають невід'ємною складовою підготовки майбутніх фахівців. Біоетичні аспекти професійної діяльності ветеринарів охоплюють питання гуманного поводження з тваринами, етичні дилеми під час досліджень, використання лабораторних тварин та прийняття рішень у критичних ситуаціях.

На основі досвіду провідних університетів США, Європи та Австралії досліджено ключові аспекти організації навчального процесу, зокрема інтеграцію біоетики в освітні програми, методи практичного навчання, міждисциплінарний підхід та використання сучасних технологій, таких як симуляції, онлайн-курси та віртуальна реальність. Особливу увагу приділено зв'язку навчальних програм із глобальними екологічними та соціальними викликами, такими як зміна клімату, втрата біорізноманіття, зростання попиту на продукти тваринного походження та етичне використання тварин у дослідженнях.

Розглянуто основні підходи до викладання біоетики, включно з проблемно-орієнтованим навчанням, кейс-методом, груповими дискусіями, рольовими іграми та участю студентів у діяльності етичних комітетів. З'ясовано, що інтеграція біоетики сприяє формуванню у студентів відповідального ставлення до професійної діяльності, розвитку критичного мислення, етичної свідомості та здатності приймати обґрунтовані рішення в складних ситуаціях.

Окрему увагу приділено оцінюванню рівня біоетичних компетентностей, що здійснюється через аналіз реальних кейсів, тестування, само-

оцінку та зворотний зв'язок від викладачів і колег. Результати дослідження свідчать про те, що студенти, які проходять навчання за програмами, що містять біоетичний компонент, демонструють вищий рівень професійної відповідальності, здатності до емпатії та усвідомлення етичних наслідків своїх рішень.

Дослідження підкреслює важливість впровадження інноваційних методів викладання та співпраці з професійними спільнотами, міжнародними організаціями та науковими установами для забезпечення високої якості підготовки майбутніх ветеринарів. У статті також розглянуто перспективи розвитку біоетичної освіти в контексті цифровізації, зростаючого значення штучного інтелекту в ветеринарній медицині та потреби в розробці універсальних етичних стандартів. Результати дослідження можуть бути використані для вдосконалення освітніх програм у контексті глобалізації освіти та зростаючого значення етичних стандартів у ветеринарній практиці, що сприятиме підготовці висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно реагувати на сучасні виклики галузі.

Ключові слова: біоетика, ветеринарна освіта, екологічні виклики, етична свідомість, міждисциплінарний підхід, міжнародний досвід, університети наук про життя, практичне навчання.

Marusiak Vasyl Mykhailovych student of the third (scientific) level of education, specialty 011 Educational and pedagogical sciences, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, tel.: (068) 535-49-99, https://orcid.org/0009-0006-1412-9579

FOREIGN EXPERIENCE IN FORMING BIOETHICAL VIEWS OF VETERINARY STUDENTS IN LIFE SCIENCE UNIVERSITIES

Abstract. The article is devoted to the analysis of international experience in shaping bioethical views among veterinary students at life sciences universities. In the modern world, where veterinary medicine plays a key role in ensuring animal welfare, preserving biodiversity, and protecting public health, bioethical issues have become an integral part of training future professionals. The bioethical aspects of veterinary practice encompass issues such as humane treatment of animals, ethical dilemmas in research, the use of laboratory animals, and decision-making in critical situations.

Based on the experience of leading universities in the United States, Europe, and Australia, the study examines key aspects of the educational process, including the integration of bioethics into curricula, practical teaching methods, interdisciplinary approaches, and the use of modern technologies such as

simulations, online courses, and virtual reality. Special attention is given to the connection between educational programs and global ecological and social challenges, including climate change, biodiversity loss, the increasing demand for animal-based products, and the ethical use of animals in research.

The article reviews the main approaches to teaching bioethics, including problem-based learning, case methods, group discussions, role-playing games, and student participation in ethics committees. It has been found that integrating bioethics into education contributes to developing students' sense of professional responsibility, critical thinking, ethical awareness, and the ability to make well-founded decisions in complex situations.

Particular attention is paid to assessing the level of bioethical competence, which is carried out through case analysis, testing, self-assessment, and feedback from instructors and peers. The research findings indicate that students who undergo training programs that include a bioethics component demonstrate a higher level of professional responsibility, empathy, and awareness of the ethical implications of their decisions.

The study emphasizes the importance of implementing innovative teaching methods and fostering collaboration with professional communities, international organizations, and research institutions to ensure high-quality training for future veterinarians. The article also explores the prospects for developing bioethical education in the context of digitalization, the growing role of artificial intelligence in veterinary medicine, and the need to establish universal ethical standards. The findings of this research can be used to enhance educational programs in the context of globalization and the increasing significance of ethical standards in veterinary practice, ultimately contributing to the preparation of highly qualified professionals capable of effectively responding to contemporary challenges in the field.

Keywords: bioethics, veterinary education, ecological challenges, ethical awareness, interdisciplinary approach, international experience, life science universities, practical training.

Постановка проблеми. У сучасному світі ветеринарна медицина набуває дедалі більшого значення як міждисциплінарна наука, що поєднує аспекти здоров'я тварин, екології та суспільного добробуту. У цьому контексті біоетика стає важливим компонентом професійної підготовки майбутніх ветеринарів, оскільки забезпечує основи для прийняття етичних рішень у складних ситуаціях, пов'язаних із захистом прав тварин, проведенням наукових досліджень і збереженням природного середовища. Підготовка студентів у цій сфері вимагає системного підходу, який враховує як сучасні етичні виклики, так і глобальні тенденції в освіті.

Зарубіжний досвід формування біоетичних поглядів студентів ветеринарних спеціальностей є надзвичайно цінним для вдосконалення освітніх програм у країнах, які прагнуть до гармонізації стандартів вищої освіти із міжнародними вимогами. Провідні університети світу, особливо у США, Європі та Австралії, вже впровадили комплексні підходи до викладання біоетики, які включають інтеграцію міждисциплінарних знань, практичне навчання та використання інноваційних технологій. Такі освітні моделі сприяють формуванню у студентів не лише професійних компетенцій, а й здатності критично мислити та брати на себе етичну відповідальність у своїй діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування біоетичних поглядів серед студентів ветеринарних спеціальностей вимагає системного та міждисциплінарного підходу, що базується на інтеграції філософських, педагогічних, соціологічних та природничих наук. Теоретична основа цієї статті включає концепції біоетики як науки, її вплив на професійну освіту, а також особливості розвитку біоетичних компетенцій у студентів. У дослідженні також враховано глобальні екологічні виклики, такі як зміна клімату та втрата біорізноманіття, що додають актуальності темі (Галкін & Григоренко, 2011).

Основу теоретичного аналізу становлять роботи провідних дослідників у сфері біоетики, зокрема Рут Маклін і Пітера Сінгера, а також концепції етичної відповідальності, сформульовані в освітніх стандартах, таких як One Health Initiative. Окрім цього, у дослідженні розглядаються рекомендації міжнародних організацій, таких як Всесвітня організація охорони здоров'я тварин (OIE) та Міжнародна ветеринарна асоціація студентів (IVSA), які підкреслюють важливість впровадження етичних стандартів у навчальні програми.

Мета дослідження полягає у аналізі ключових аспектів зарубіжного досвіду у викладанні біоетики для студентів ветеринарних спеціальностей у контексті глобальних викликів, зокрема екологічних та соціальних.

Методи дослідження поєднують теоретичний і емпіричний підходи, що дозволяє зробити комплексний аналіз зарубіжного досвіду. Основними методами дослідження є аналіз наукової літератури та нормативних документів для визначення основних тенденцій у формуванні біоетичних компетенцій серед студентів ветеринарних спеціальностей у різних країнах; порівняльний аналіз на основі компаративного підходу задля дослідження відмінностей у підходах до викладання біоетики у США, Європі та Австралії. Зокрема, порівнювалися навчальні плани, методи оцінювання та роль міждисциплінарних інтеграцій у процесі навчання. Метод кейс-стаді націлений на вивчення реальних практик із впровадження біоетики у

навчальні програми провідних університетів, таких як Королівський ветеринарний коледж у Великій Британії, Університет ветеринарної медицини у Відні, дозволило оцінити ефективність різних підходів. Систематизація та узагальнення: на основі отриманих даних були визначені ключові компоненти ефективного викладання біоетики, які сприяють розвитку критичного мислення, відповідального ставлення до професійної діяльності та етичної свідомості студентів.

Застосування цих методів дозволило не лише проаналізувати існуючі освітні практики, але й виявити прогалини у викладанні біоетики, що потребують вдосконалення. Теоретичний аналіз і методологія дослідження створюють міцну базу для формулювання рекомендацій щодо адаптації зарубіжного досвіду до освітніх систем інших країн.

Виклад основного матеріалу. Біоетика займає центральне місце в підготовці студентів ветеринарних спеціальностей, оскільки сучасна ветеринарна медицина виходить за межі лікування тварин і охоплює складні екологічні, соціальні та етичні аспекти. Вивчення біоетики допомагає формувати у студентів глибше розуміння взаємозв'язків між здоров'ям тварин, людей та довкілля, що є основою концепції «One Health». У провідних університетах світу, таких як Корнелльський університет (США) чи Університет ветеринарної медицини у Відні (Австрія), біоетика інтегрується в навчальні програми на всіх етапах підготовки, починаючи з базових курсів до практичних занять у клініках (Галкін & Григоренко, 2011).

Основні етичні дилеми, що розглядаються в цих університетах, стосуються таких питань, як евтаназія тварин, генетичні маніпуляції, утримання тварин у промислових умовах, використання тварин у наукових експериментах, а також їхній вплив на біорізноманіття. Акцент робиться на формуванні у студентів здатності до прийняття зважених і відповідальних рішень, що базуються не лише на наукових даних, а й на етичних принципах.

Біоетика у ветеринарній освіті охоплює широкий спектр аспектів, які стосуються як навчального процесу, так і професійної діяльності майбутніх фахівців. Для детального розгляду ключових положень та їхньої реалізації в освітніх програмах провідних університетів світу, нами представлено узагальнені дані у табл.1, яка демонструє основні напрями інтеграції біоетики, розглянуті етичні дилеми та освітні підходи, які сприяють формуванню у студентів глибокого розуміння ролі ветеринарної медицини у сучасному світі (Batchelor & McKeegan, 2012).

Таблиця 1

Ключові аспекти та підходи до викладання біоетики у ветеринарній освіті (Batchelor & McKeegan, 2012)

Ключові аспекти	Підходи до викладання
Інтеграція біоетики в освітні програми	Включення обов'язкових дисциплін з ветеринарної етики та права
Практичне застосування	Аналіз реальних кейсів, рольові ігри, дебати
Використання сучасних технологій	Симулятори, віртуальна реальність, онлайн-курси
Співпраця з громадськими організаціями	Волонтерські програми, захист тварин, соціальні проєкти
Міжнародний досвід	Програми обміну, стажування, участь у міжнародних дослідженнях

Досвід провідних університетів США, Європи та Австралії демонструє ефективність різних підходів до інтеграції біоетики у навчальні програми. Наприклад, у США біоетичні курси є обов'язковими компонентами ветеринарної освіти. Університет штату Колорадо пропонує спеціалізовані дисципліни з етики тварин, що включають лекції, семінари та групові обговорення кейсів.

У Європі, зокрема у Великій Британії та Німеччині, викладання біоетики поєднується з практичними заняттями. Наприклад, студенти Королівського ветеринарного коледжу (RVC) активно залучаються до симуляційних сценаріїв, що відображають реальні клінічні ситуації, такі як ухвалення рішень у критичних станах тварин. Крім того, в університетах Нідерландів курси з біоетики є частиною міждисциплінарного підходу, який об'єднує аспекти права, екології та громадської освіти (Галкін & Григоренко, 2011).

Особливий акцент у навчальних програмах робиться на взаємозв'язок біоетики з екологічними проблемами, такими як стале використання природних ресурсів, етичне ставлення до диких тварин і вплив промислового сільського господарства на довкілля. Такі підходи допомагають студентам усвідомлювати глобальну роль ветеринарії у вирішенні екологічних викликів (Batchelor & McKeegan, 2012).

Для якісного компаративістичного аналізу було виконано підбір таких критеріїв порівняння:

1. Освітні програми та курси – аналіз обов'язкових і вибіркових дисциплін з біоетики у ветеринарній освіті різних країн, що відображають баланс між обов'язковими та вибірковими дисциплінами, а також їхню відповідність міжнародним освітнім стандартам.

Навчальні компоненти освітніх програм із ветеринарної біоетики формуються відповідно до державних стандартів якості вищої освіти, які

регламентуються нормативно-правовими актами та міжнародними рекомендаціями. Ці стандарти забезпечують єдині вимоги до структури та змісту дисциплін, спрямованих на формування біоетичних компетенцій у студентів ветеринарних спеціальностей (Mullan & Main, 2017).

Наприклад, в країнах Європейського Союзу освітні програми з ветеринарної медицини мають узгоджуватись із вимогами Європейської асоціації закладів ветеринарної освіти (EAEVE), що регламентує включення етичних дисциплін до обов'язкової частини навчального плану (EAEVE, 2021). У США, де ветеринарна освіта контролюється Американською ветеринарною медичною асоціацією (AVMA), кожен акредитований заклад зобов'язаний включати модулі з професійної етики та біоетики (Hernandez et al., 2018).

Зміст обов'язкових та вибіркових дисциплін з біоетики у ветеринарній освіті різниться залежно від країни, проте їх основна мета – сформувати у студентів навички прийняття етичних рішень у професійній діяльності (табл.2).

Таблиця 2

Обов'язкові та вибіркові дисципліни з біоетики у ветеринарній освіті різних країн (Kipperman, Morris, & Rollin, 2018)

Країна	Університет	Обов'язкові дисципліни	Вибіркові дисципліни
Велика Британія	Королівський ветеринарний коледж (RVC)	«Професійна поведінка та ветеринарна етика» – правові та моральні аспекти поводження з тваринами, принципи добробуту та захисту прав тварин (RCVS, 2022).	«Філософські основи біоетики» (Університет Глазго)
Німеччина	Tierärztliche Hochschule Hannover	«Ветеринарне законодавство та етика» – евтаназія, експериментальне використання тварин, корпоративна відповідальність ветеринарних клінік (2021)	-
США	Університет Каліфорнії, Девіс	«Етика у ветеринарній медицині» – прикладна етика, аналіз моральних дилем, етичні основи прийняття рішень (UC Davis, 2023).	-
Нідерланди	Утрехтський університет	-	«Етика досліджень на тваринах»
Австралія	Університет Сіднея	-	«Міжнародні стандарти добробуту тварин»

2. Методи викладання – традиційні лекції, інтерактивні заняття, симуляції, міждисциплінарні підходи.

Методи викладання біоетики у ветеринарній освіті формуються відповідно до сучасних освітніх тенденцій, спрямованих на розвиток критичного мислення, моральної відповідальності та професійної етики студентів. Викладання здійснюється за допомогою як традиційних методів, так і новітніх інтерактивних підходів, які дозволяють студентам практично засвоїти матеріал і навчитися ухвалювати етичні рішення в реальних клінічних ситуаціях (табл.3).

Таблиця 3

Методи викладання біоетики у ветеринарній освіті (Magalhães-Sant'Ana, Sandøe, & Olsson, 2015)

Метод	Опис	Приклади університетів
Традиційні лекції	Викладення теоретичних основ біоетики, правових норм, міжнародних стандартів добробуту тварин.	Королівський ветеринарний коледж (RVC), Велика Британія – курс "Професійна поведінка та ветеринарна етика" охоплює правові та моральні аспекти поводження з тваринами.
Інтерактивні заняття та дискусійні семінари	Обговорення реальних кейсів, аналіз етичних дилем, дебати.	Університет Глазго, Велика Британія – аналізують етичні конфлікти, наприклад, питання евтаназії або використання тварин у наукових експериментах.
Симуляції та рольові ігри	Відтворення реальних клінічних ситуацій для відпрацювання ухвалення етичних рішень.	Університет Каліфорнії, Девіс, США – студенти моделюють ситуації взаємодії з власниками тварин у складних клінічних випадках.
Міждисциплінарні підходи	Інтеграція біоетики з іншими дисциплінами, співпраця з фахівцями з права, медицини, біології.	Університет Сіднея, Австралія – курс "Міжнародні стандарти добробуту тварин" у співпраці з юридичним факультетом.

Дані методи викладання біоетики у ветеринарній освіті демонструють різноманітні підходи до викладання біоетики у ветеринарній освіті, що сприяють формуванню у студентів не лише теоретичних знань, а й практичних навичок аналізу та вирішення етичних проблем.

3. Залучення практичного досвіду – використання реальних кейсів, стажування, волонтерські програми.

4. Регуляторна база – законодавчі вимоги та етичні стандарти, які регулюють навчання біоетики у ветеринарній сфері.

5. Міжнародний досвід та співпраця – програми обміну, участь у міжнародних дослідженнях, спільні проєкти з іноземними університетами.

6. Ставлення студентів та викладачів – оцінка ефективності курсів, рівень зацікавленості та залученості до вивчення біоетики (Magalhães-Sant'Ana et al., 2014).

Наведені нами вище критерії дозволяють здійснити порівняльний аналіз навчальних планів університетів у рамках їх особливостей та ефективності. Проте, однією з важливих характеристик освіти у сфері ветеринарної медицини є відповідність сучасним біоетичним стандартам та міжнародним вимогам у галузі добробуту тварин.

Тому, на основі міжнародних рекомендацій щодо викладання біоетики у ветеринарній освіті (зокрема, Всесвітньої організації охорони здоров'я тварин (WOAH), Європейської асоціації закладів ветеринарної освіти (EAEVE) та інших нормативних документів), можна виконати порівняння навчальних планів університетів на предмет їх відповідності необхідним знанням та компетентностям.

Відповідно до наведених документів, ключові компетентності у сфері біоетики та добробуту тварин поділяються на кілька підкатегорій:

- етичні принципи ветеринарної діяльності – знання основних етичних концепцій та моральних дилем у ветеринарній практиці;
- законодавство та регуляторні аспекти – вивчення місцевих і міжнародних нормативних актів щодо захисту тварин та ветеринарної практики;
- принципи добробуту тварин – оцінка добробуту тварин за допомогою науково обґрунтованих методик та відповідних стандартів;
- комунікація та прийняття рішень – розвиток навичок ведення етичних дискусій і прийняття обґрунтованих рішень у професійній діяльності;
- міждисциплінарний підхід – інтеграція знань із суміжних дисциплін, таких як філософія, право, соціальні науки та ветеринарна медицина (Галкін & Григоренко, 2011).

Для наочності нами була введена 5-бальна шкала для оцінки кожного критерію, де:

1 – критерій не охоплений в програмі або згадується лише на рівні загальних понять без глибокого вивчення;

2 – критерій частково розглядається, але без глибокої деталізації або практичного застосування;

3 – критерій охоплений на середньому рівні в декількох курсах, проте з обмеженою практичною складовою;

4 – критерій досягається завдяки декільком курсам або практичним завданням, що дозволяють застосовувати знання на практиці;

5 – критерій охоплений у рамках окремого курсу або комплексної освітньої програми, що забезпечує глибоке розуміння теорії та значну практичну підготовку (Batchelor & McKeegan, 2012).

Відповідно до цієї шкали можна оцінити, наскільки повно і ефективно програма університету охоплює певні аспекти біоетичної освіти, порівняно з міжнародними стандартами, такими як WOAH, EAEVE або іншими галузевими рекомендаціями.

«University of Edinburgh» пропонує комплексну програму з ветеринарної біоетики, яка поєднує ґрунтовну теоретичну підготовку з активним застосуванням знань у практичних ситуаціях. Особливості навчального плану даного закладу подано у табл. 4.

Таблиця 4

Особливості навчального плану з ветеринарної біоетики University of Edinburgh, 2024 (Main, Thornton, & Kerr, 2005)

Компонент навчального плану	Опис
Обов'язкові курси	Ветеринарна етика, добробут тварин, законодавчі аспекти ветеринарної практики
Міждисциплінарні курси	Біоетика в ветеринарній медицині, соціальні аспекти взаємодії людини і тварин
Практичні заняття	Аналіз етичних кейсів, робота в групах, дискусії
Стажування та практика	Робота у ветеринарних клініках, консультаційних центрах з добробуту тварин
Дослідницькі проєкти	Вивчення біоетичних питань у ветеринарній сфері, написання аналітичних статей

Оцінка відповідності міжнародним стандартам «University of Edinburgh» наведено нами у табл. 5.

Таблиця 5

Оцінка відповідності міжнародним стандартам з ветеринарної біоетики University of Edinburgh, 2024 (Mellor & Bayvel, 2014)

Критерій	Оцінка (за 5-бальною шкалою)
Етичні принципи ветеринарної діяльності	5
Законодавство та регуляторні аспекти	4
Принципи добробуту тварин	5
Комунікація та прийняття рішень	4
Міждисциплінарний підхід	5

Поряд з цим нідерландський заклад вищої освіти «The University of Utrecht», пропонує навчальний план з біоетики для студентів ветеринарних спеціальностей, який поєднує сучасні теоретичні знання з практичними навичками, акцентуючи увагу на міждисциплінарному підході, інноваціях та застосуванні етичних принципів у ветеринарній медицині. Проаналізувавши особливості навчального плану та його відповідність міжнародним стандартам, було встановлено, що він має високі рейтингові показники. Загальний рейтинг університету складає 20, а рейтинг у галузі ветеринарної медицини – 18 (Mullan & Main, 2001).

Навчальні компоненти даного закладу освіти вирізняються особливим підходом: у першому академічному році студенти вивчають основи біоетики та права, а також вплив етичних норм на ветеринарну практику. Значну увагу приділено формуванню критичного мислення через курси «Ethics in Veterinary Practice» та «Animal Welfare and Ethics». Другий академічний рік передбачає розширення знань студентів завдяки сучасним підходам до регулювання біоетичних норм у різних країнах. Важливими складовими навчального плану є дисципліни з професійної етики, що сприяють розвитку відповідального ставлення до тварин та прийняття етичних рішень у складних клінічних ситуаціях (Rollin, 2006).

Оцінювання студентів здійснюється через курсові роботи, комплексні проєкти та іспити. Крім того, програма спрямована на розвиток біоетичного мислення, що забезпечується такими курсами, як «Introduction to Veterinary Bioethics», «Philosophy of Animal Welfare» та «Ethical Decision-Making in Veterinary Medicine». Попри відсутність обов'язкової практики, студенти мають можливість брати участь у симуляційних сценаріях і обговорювати реальні кейси.

Міждисциплінарний підхід реалізується через вибіркові дисципліни, а завершення навчання передбачає виконання фінального проєкту – «Veterinary Bioethics Research Project». Навчальний план відповідає сучасним міжнародним стандартам, охоплюючи ключові аспекти біоетики, такі як етичне регулювання, взаємодія з суспільством, відповідальне ставлення до тварин та правові аспекти ветеринарної діяльності. Загальна оцінка відповідності навчального плану становить 22 з 25 для «Veterinary Ethics Core» та 33 з 40 для «Bioethics Knowledge Area Core» (Degree Programme Table: Veterinary Bioethics, 2024) (Tiplady, Lloyd, & Morton, 2011).

Аналіз інших університетів показав подібні тенденції у навчальних програмах, що дозволяє сформувати зведену таблицю для оцінки рівня відповідності навчальних планів міжнародним біоетичним стандартам.

Таблиця 6

Зведений аналіз відповідності навчальних планів міжнародним біоетичним стандартам (Yeates & Main, 2011)

ЗВО	Загальний рейтинг	Рейтинг з ветеринарної медицини	Стажування	Міждисциплінарний підхід	Дисципліни, що забезпечують біоетичне мислення	Загальна оцінка Veterinary Ethics Core	Загальна оцінка Bioethics Knowledge Area Core	Частка Veterinary Ethics Core (%)	Частка Bioethics Knowledge Area Core (%)
University of Utrecht	20	18	-	+	4	22	33	88	82,5
University of Edinburgh	15	14	-	+	5	23	34	92	85
University of Cambridge	10	9	+	+	6	24	36	96	90
Wageningen University & Research	18	16	-	+	5	22	32	88	80
University of Sydney	22	20	+	+	3	21	31	84	77,5
University of California, Davis	12	10	+	+	4	23	35	92	87,5
University of Glasgow	28	16	-	-	2	20	30	80	75
Royal Veterinary College	9	7	+	+	6	24	36	96	90
University of Guelph	25	22	+	-	3	22	34	88	85
Massey University	30	28	+	-	2	21	32	84	80
Частка в середньому	88,8	82,9							

Аналіз табл.6 дозволяє оцінити відповідність навчальних планів міжнародним біоетичним стандартам у ветеринарній освіті. Найвищі показники отримали University of Cambridge та Royal Veterinary College, які мають найкращі результати у категоріях «Veterinary Ethics Core» та «Bioethics Knowledge Area Core». Обидва університети мають високі

рейтинги у ветеринарній медицині та забезпечують студентів стажуванням, що є важливим компонентом практичного застосування біоетичних знань.

Такі університети, як University of Utrecht, University of Edinburgh та Wageningen University & Research, також демонструють високий рівень відповідності біоетичним стандартам, особливо за рахунок наявності міждисциплінарного підходу та значної кількості курсів, що розвивають біоетичне мислення (Tiplady, Lloyd, & Morton, 2011).

Натомість University of Glasgow та Massey University показали нижчі показники у категоріях частки «Veterinary Ethics Core» та «Bioethics Knowledge Area Core», що може свідчити про потребу у посиленні біоетичних аспектів у їхніх навчальних програмах.

Загалом, середній рівень відповідності міжнародним стандартам складає 88.8% у категорії «Veterinary Ethics Core» та 82.9% у категорії «Bioethics Knowledge Area Core», що свідчить про достатньо високий рівень біоетичної освіти в аналізованих університетах (Mellor & Bayvel, 2014).

Висновки. Здійснене нами дослідження підтверджує, що освітні програми провідних університетів, які спеціалізуються на ветеринарних науках і біоетиці, демонструють високий рівень адаптації до сучасних вимог професійної етики та біоетичних стандартів. Вони інтегрують теоретичні знання з практичними аспектами ветеринарної медицини, що дозволяє студентам не лише засвоювати фундаментальні концепції біоетики, але й розвивати навички прийняття етичних рішень у складних клінічних та дослідницьких ситуаціях.

Аналіз навчальних програм засвідчив, що більшість університетів орієнтовані на міждисциплінарний підхід до викладання біоетики. Такий формат дозволяє студентам розглядати етичні питання з різних точок зору, поєднуючи правові, соціальні та професійні аспекти. Особливу роль відіграють інтерактивні методи навчання, такі як кейс-методи, симуляційні практики та міждисциплінарні дискусії, що сприяють формуванню критичного мислення та моральної відповідальності.

Водночас у дослідженні виявлено певні аспекти, що потребують вдосконалення. Зокрема, у деяких університетах недостатньо охоплені практичні складові біоетичної підготовки, що може знижувати рівень готовності випускників до реальних викликів професійної діяльності. Це свідчить про необхідність посилення інтеграції біоетичних курсів із клінічними дисциплінами та практичними стажуваннями.

Перспективи подальших досліджень включають вивчення ефективності різних методів викладання біоетики для студентів ветеринарних спеціальностей, аналіз впливу міжнародного досвіду на формування біоетичних компетентностей студентів, а також розробку інтерактивних та

цифрових освітніх ресурсів для підвищення якості біоетичної освіти. Особливу увагу варто приділити впливу глобальних освітніх трендів, таких як дистанційне навчання, використання симуляційних технологій та розвиток співпраці між закладами вищої освіти та ветеринарними клініками.

Отримані результати підтверджують значний потенціал для подальшого вдосконалення освітніх програм з біоетики у ветеринарній медицині, спрямованого на посилення міждисциплінарного підходу, інтеграцію сучасних освітніх технологій і розширення можливостей практичного застосування біоетичних знань у професійній діяльності.

Результати подальших досліджень дозволять удосконалити навчальні програми, адаптувати їх до сучасних викликів ветеринарної медицини та забезпечити високий рівень ефективності формування біоетичних компетенцій у студентів ветеринарних спеціальностей.

Література:

1. Галкін О. Ю., Григоренко А. А. Біоетика в Україні: від теорії до практики. Нормативно-правові та навчально-наукові аспекти. *Наукові вісті НТУУ «КПІ».* 2011. № (3)77. С. 12-19.

2. Batchelor C. E. M., McKeegan D. E. F. Survey of the frequency and perceived stressfulness of ethical dilemmas encountered in UK veterinary practice. *Veterinary Record*/ 2012. № 170 (1). P.19.

3. Hernandez E., Fawcett A., Brouwer E., Rau J., Turner P. V. Speaking up: Veterinary ethical responsibilities and animal welfare issues in everyday practice. *Animals*. 2018. № 8(1). P. 15.

4. Kipperman B. S., Morris P., Rollin B. E. Ethical dilemmas encountered by small animal veterinarians: Characterisation, responses, consequences and beliefs regarding euthanasia. *Veterinary Record*. 2018. № 182(19). P. 548.

5. Magalhães-Sant'Ana M., Lassen J., Millar K. M., Sandøe P., Olsson I. A. S. Examining why ethics is taught to veterinary students: A qualitative study of veterinary educators' perspectives. *Journal of Veterinary Medical Education*. 2014. № 41(4). P. 350-357.

6. Magalhães-Sant'Ana M., Sandøe P., Olsson I. A. S. Ethics teaching in European veterinary schools: A qualitative case study. *Veterinary Record*. 2015. № 176(22). P. 591.

7. Main D. C. J., Thornton P., Kerr K. Teaching animal welfare science, ethics, and law to veterinary students in the United Kingdom. *Journal of Veterinary Medical Education*. 2005. № 32(4). P. 505-508.

8. Mellor D. J., Bayvel, A. C. D. Animal welfare: Focusing on the future. *Revue Scientifique et Technique (International Office of Epizootics)*. 2014. № 33(1). P.189-217.

9. Mullan S., Main, D. C. J. Principles of ethical decision-making in veterinary practice. *In Practice*. 2001. № 23(7). P. 394-401.

10. Rollin B. E.An introduction to veterinary medical ethics: Theory and cases (2nd ed.). Blackwell Publishing. 2006.

11. Tiplady C. M., Lloyd J. K. F., Morton J. M. Development and evaluation of an animal welfare curriculum incorporating interactive approaches. *Journal of Veterinary Medical Education*. 2011. № 38(1). P. 54-60.

12. Yeates J. W., Main D. C. J. The future of animal welfare science, ethics and law education in veterinary schools. *Journal of Veterinary Medical Education*. 2011. № 38(4). P. 321-328.

References:

1. Galkin, O. Yu., & Grigorenko, A. A. (2011). Bioetyka v Ukraini: vid teorii do praktyky. Normatyvno-pravovi ta navchalno-naukovi aspekty [Bioethics in Ukraine: from theory to practice. Regulatory, legal, and educational and scientific aspects]. *Naukovi visti NTUU «KPI» - Scientific news of NTUU "KPI"*, (3)77, 12-19. [in Ukrainian].

2. Batchelor, C. E. M., & McKeegan, D. E. F. (2012). Survey of the frequency and perceived stressfulness of ethical dilemmas encountered in UK veterinary practice. Veterinary Record, 170(1), 19. [In Great Britain].

3. Hernandez, E., Fawcett, A., Brouwer, E., Rau, J., & Turner, P. V. (2018). Speaking up: Veterinary ethical responsibilities and animal welfare issues in everyday practice. Animals, 8(1), 15. [In Switzerland].

4. Kipperman, B. S., Morris, P., & Rollin, B. E. (2018). Ethical dilemmas encountered by small animal veterinarians: Characterisation, responses, consequences and beliefs regarding euthanasia. Veterinary Record, 182(19), 548. [In Great Britain].

5. Magalhães-Sant'Ana, M., Lassen, J., Millar, K. M., Sandøe, P., & Olsson, I. A. S. (2014). Examining why ethics is taught to veterinary students: A qualitative study of veterinary educators' perspectives. Journal of Veterinary Medical Education, 41(4), 350-357. [In Canada].

6. Magalhães-Sant'Ana, M., Sandøe, P., & Olsson, I. A. S. (2015). Ethics teaching in European veterinary schools: A qualitative case study. Veterinary Record, 176(22), 591. [In Great Britain].

7. Main, D. C. J., Thornton, P., & Kerr, K. (2005). Teaching animal welfare science, ethics, and law to veterinary students in the United Kingdom. Journal of Veterinary Medical Education, 32(4), 505-508. [In Canada].

8. Mellor, D. J., & Bayvel, A. C. D. (2014). Animal welfare: Focusing on the future. Revue Scientifique et Technique (International Office of Epizootics), 33(1), 189-217. [In France].

9. Mullan, S., & Main, D. C. J. (2001). Principles of ethical decision-making in veterinary practice. In Practice, 23(7), 394-401. [In Great Britain].

10. Rollin, B. E. (2006). An introduction to veterinary medical ethics: Theory and cases (2nd ed.). Blackwell Publishing. [In the USA].

11. Tiplady, C. M., Lloyd, J. K. F., & Morton, J. M. (2011). Development and evaluation of an animal welfare curriculum incorporating interactive approaches. Journal of Veterinary Medical Education, 38(1), 54-60. [In Canada].

12. Yeates, J. W., & Main, D. C. J. (2011). The future of animal welfare science, ethics and law education in veterinary schools. Journal of Veterinary Medical Education, 38(4), 321-328. [In Canada].

УДК 37.01+37.02+159.9

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1416-1428

Матвійчук Ольга Миколаївна старший викладач кафедри іноземних мов професійного спрямування, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-5007-5583

Ткаля Ірина Анатоліївна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-3988-3141

Лєшньова Наталія Олександрівна старший викладач кафедри іноземних мов професійного спрямування, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-5363-976X.

ДІАЛОГІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Анотація. Метою статті є теоретичне обґрунтування та практичний аналіз впливу діалогічних методів навчання на розвиток емоційного інтелекту здобувачів освіти в процесі вивчення іноземної мови. Статтю присвячено вивченню ефективності застосування таких форм взаємодії, як рольові ігри, дебати, симуляції та групова робота, що не лише сприяють засвоєнню мовного матеріалу, але й активно розвивають емоційну сферу особистості. У статті звернено увагу на те, що залучення студентів до діалогу та інтерактивної взаємодії підвищує рівень емоційної обізнаності, формує навички саморефлексії, сприяє розвитку емпатії, а також навчає конструктивного реагування на стресові та конфліктні ситуації. Наголошується, що використання діалогічних методик дозволяє здобувачам краще усвідомлювати власні емоції та регулювати їх, знижуючи тривожність і підвищуючи стійкість до емоційних навантажень. У статті підкреслюється, що через активне залучення до колективної діяльності студенти вчаться співпрацювати, розподіляти обов'язки, приймати компроміси та підтримувати одне одного в досягненні спільної мети. Автори акцентують увагу на важливості міждисциплінарних проєктів, що поєднують іноземну мову з іншими сферами знань – культурою, історією, соціальними науками, що, в свою чергу, стимулює

розвиток гнучкості мислення та комунікативної компетентності. У статті обґрунтовано, що діалогічна модель навчання сприяє не лише академічній успішності, але й гармонійному особистісному розвитку, формуванню морально-етичних цінностей, толерантності, взаємоповаги та готовності до міжособистісної взаємодії в умовах мультикультурного середовища. Зроблено висновок про доцільність подальшого впровадження діалогічних методик як важливого інструменту підготовки здобувачів до професійної діяльності в умовах глобалізованого світу.

Ключові слова: діалогічні методи, емоційний інтелект, здобувачі освіти, навчання іноземної мови, міжособистісна взаємодія, комунікативна компетентність, рольові ігри, міждисциплінарні підходи

Matviichuk Olha Mykolaiivna Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages for Professional Purposes, V. N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-5007-5583

Tkalia Iryna Anatoliivna PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Foreign Languages for Professional Purposes, V. N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-3988-3141

Leshneva Nataliia Oleksandrivna Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages for Professional Purposes, V. N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-5363-976X

DIALOGIZATION OF LEARNING AS A TOOL FOR DEVELOPING STUDENTS' EMOTIONAL INTELLIGENCE

Abstract. The purpose of this article is to provide a theoretical justification and practical analysis of the impact of dialogic teaching methods on the development of emotional intelligence in students during the process of learning a foreign language. The article is devoted to the study of the effectiveness of such forms of interaction as role-plays, debates, simulations, and group work, which not only contribute to the assimilation of linguistic material but also actively develop the emotional sphere of the personality. The article draws attention to the fact that involving students in dialogue and interactive communication increases their level of emotional awareness, fosters self-reflection skills, encourages the development of empathy, and teaches constructive responses to stressful and conflict situations. It is emphasized that the use of dialogic techniques allows students to better recognize and regulate their emotions, thus reducing anxiety

and increasing resilience to emotional stress. The authors underline that through active involvement in collective activities, students learn to cooperate, distribute responsibilities, reach compromises, and support one another in achieving common goals. The article also highlights the importance of interdisciplinary projects that combine foreign language learning with other areas of knowledge such as culture, history, and social sciences, which in turn stimulates flexible thinking and enhances communicative competence. It is argued that the dialogic model of education contributes not only to academic success but also to the harmonious personal development of students, the formation of moral and ethical values, tolerance, mutual respect, and readiness for interpersonal interaction in a multicultural environment. The conclusion is made that further implementation of dialogic methods is advisable as an important tool for preparing future professionals for effective activity in a globalized world.

Keywords: dialogic methods, emotional intelligence, students, foreign language learning, interpersonal interaction, communicative competence, role-plays, interdisciplinary approaches.

Постановка проблеми. Діалогізація навчання як інструмент формування емоційного інтелекту здобувачів освіти є важливою та актуальною темою у контексті сучасної освітньої практики. У глобалізованому світі, де професіонали не тільки повинні володіти певними технічними навичками, але й бути здатними ефективно взаємодіяти, розуміти і управляти своїми емоціями, а також емоціями інших, емоційний інтелект (EI) стає однією з основних компетенцій. Відсутність такого розвитку у навчальному процесі може призвести до дефіциту навичок соціальної взаємодії, труднощів у командній роботі та зниження загальної ефективності професіоналів на різних етапах їхнього кар'єрного шляху.

Зростаючі вимоги до здобувачів зумовлюють необхідність інтеграції емоційного інтелекту в освітній процес. Діалогізація, як метод активного навчання, є потужним інструментом для розвитку таких компонентів EI, як самоусвідомлення, емпатія та соціальні навички. Через впровадження діалогічних практик, таких як рольові ігри, дискусії, кейс-методи та командна робота, здобувачі мають можливість не тільки отримувати теоретичні знання, а й активно практикувати навички взаємодії, розвивати емоційну чутливість та сприйняття, а також навички ефективного комунікування.

Актуальність цієї теми особливо підкреслюється в умовах змін у професійному середовищі, де комунікація, співпраця та гнучкість виявляються критичними для успішної адаптації до постійно змінюваного світу. Заклади вищої освіти, зокрема Харьківський національний університет

імені В.Н. Каразіна, повинні брати на себе ініціативу у формуванні у здобувачів не тільки знань та технічних навичок, але й емоційної зрілості, здатності до міжособистісного порозуміння.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У межах дослідження було проаналізовано праці як зарубіжних, так і українських учених, присвячені проблемам розвитку емоційного інтелекту та діалогізації освітнього процесу. У своїй відомій роботі П. Саловей і Дж. Майєр заклали основи наукового розуміння емоційного інтелекту як здатності сприймати, оцінювати та регулювати емоції. Цю ідею продовжив Д. Голман, який популяризував концепт емоційного інтелекту, наголошуючи на його важливості в міжособистісній взаємодії. У сучасному освітньому контексті питання розвитку емоційної сфери особистості активно досліджували О. Лящ, Т. Прибора, О. Верітова. Одночасно з цим вивченням діалогу як важливого педагогічного інструмента займалися Г. Веллс, Р. Александер, Н. Мерсер, які підкреслювали значення взаємодії та колективного мислення. На українському науковому ґрунті діалог розглядався як чинник формування соціального інтелекту (О. Слободянюк) і професійної комунікативної компетентності майбутніх педагогів (Т. Мішеніна, М. Грудок-Костюшко). Особлива увага у дослідженнях приділялася потенціалу освітнього діалогу як засобу розвитку емоційної чутливості. Водночас питання ефективного поєднання діалогізації навчання та розвитку емоційного інтелекту лишається недостатньо висвітленим, що й обумовлює актуальність обраної нами теми.

Метою даного дослідження є вивчення ролі діалогізації у формуванні емоційного інтелекту здобувачів освіти, аналіз ефективності її впровадження в навчальний процес.

Виклад основного матеріалу дослідження. Діалогізація навчання є одним з основних напрямів сучасної педагогічної теорії, який прагне не лише досягти високого рівня засвоєння знань, але й сприяти розвитку критичного мислення, емоційної компетентності та соціальної активності здобувачів. Вона базується на ідеях гуманістичної психології, конструктивізму та філософії освіти, де особистість здобувача розглядається як активний суб’єкт навчального процесу, здатний до самостійного осмислення, рефлексії та критичної оцінки інформації. Цей підхід формує основу для створення навчального середовища, де знання не просто передаються, а здобуваються в процесі взаємодії, співпраці та спільного пошуку рішень.

Ідеї діалогу як педагогічної стратегії були розвинуті багатьма мислителями, серед яких особливе місце займає П. Фрейре. У своїй концепції освітнього процесу він підкреслював необхідність перетворення навчання на діалогічний процес, який відбувається через взаєморозуміння, повагу і

критичне осмислення реальності. У контексті фрейрівської педагогіки навчання є не лише процесом передачі знань, а радше спільною діяльністю, де викладач і здобувач працюють разом, щоб розв'язати проблеми та знайти нові шляхи до пізнання світу [1]. Це дозволяє здобувачам не просто засвоювати готові факти, а активно і креативно долати власні бар'єри в пізнанні, на основі діалогу з іншими учасниками навчального процесу.

Наслідки діалогічного підходу для розвитку здобувачів отримали підтвердження у сучасних дослідженнях. Так, роботи Ніла Мерсера доводять, що діалогічне навчання є ефективним інструментом розвитку не лише когнітивних навичок, а й емоційного інтелекту. Зокрема, взаємодія у формі дослідницького діалогу сприяє формуванню емпатії, рефлексії та емоційної саморегуляції — навичок, критично важливих для функціонування у сучасному суспільстві [2]. Аналогічно, T. Dysthe наголошує на значущості діалогічної організації навчального середовища, яка, на її думку, сприяє зростанню автономії мислення здобувачів, адже вимагає від них активної участі, аргументації та самостійного прийняття рішень [3]. Такий підхід не лише сприяє засвоєнню знань, але й формує базові навички, необхідні для подальшого професійного розвитку..

Діалогізація навчання протистоїть традиційним монологічним формам, де роль викладача обмежується лише передачею знань, а здобувачі виступають у ролі пасивних споживачів інформації. У діалогічній моделі навчання кожен учасник освітнього процесу є активним суб'єктом, який ділиться досвідом, ідеями та знаннями. Відкриті питання, дискусії, дебати, спільне вирішення завдань створюють умови для творчої взаємодії, розвитку критичного мислення та конструктивної співпраці. У такому контексті навчання стає не лише процесом засвоєння інформації, а й способом особистісного зростання, самопізнання та самовираження.

Підтвердженням ефективності діалогічного навчання є дослідження, проведене N. Mercer, де наголошується, що саме діалогічна взаємодія в освітньому процесі сприяє розвитку не лише інтелектуальних навичок, але й емоційної чутливості, здатності до співпереживання та аргументації. Це сприяє розвитку у здобувачів таких навичок, як аргументація, критичне осмислення проблем, вміння слухати та розуміти співрозмовника [2]. Таким чином, діалогічна організація навчання допомагає здобувачам не лише стати більш компетентними у своїй професійній діяльності, але й розвивати навички емоційної і соціальної взаємодії, необхідні для успіху у будь-якому контексті.

Теоретичний базис діалогізації навчання ґрунтується на принципах рівноправності всіх учасників освітнього процесу, відкритості до нових ідей, поваги до особистісного досвіду кожного здобувача та створенні

атмосфери довіри й співпраці. У практичному вимірі це проявляється через використання відкритих питань, організацію дебатів і дискусій, а також активне залучення здобувачів до спільного вирішення навчальних завдань, що стимулює їх інтелектуальну активність, розвиток критичного мислення та комунікативної компетентності.

Отже, діалогізація навчання є ефективним підходом, що інтегрує педагогічні, психологічні та філософські концепції, спрямовані на всебічний розвиток особистості здобувача. Вона сприяє не лише засвоєнню знань, але й формуванню емоційної та соціальної компетентності, що є основою для успішної професійної та соціальної діяльності в умовах сучасного світу.

Порівняння діалогічного та традиційного підходів у навчанні виявляє суттєві відмінності як у методах організації навчальної діяльності, так і у результатах формування особистісних якостей здобувачів. Традиційне навчання зазвичай орієнтується на передачу готових знань від викладача до здобувача, що обмежує активність останнього, знижує рівень розвитку критичного мислення та емоційної чутливості. Водночас діалогічне навчання створює умови для активного включення здобувачів у процес пізнання, стимулюючи їхню рефлексивну та емоційну діяльність.

Однією з основних переваг діалогічного підходу є сприяння розвитку емоційного інтелекту. У процесі діалогічної взаємодії здобувачі вчаться слухати й розуміти позицію іншого, виражати власні почуття та аргументувати свої думки, що формує такі компоненти емоційного інтелекту, як емпатія, саморефлексія та навички конструктивного спілкування. Дослідження свідчать, що саме через діалог здобувачі розвивають здатність керувати своїми емоціями, розуміти емоції інших та ефективно будувати міжособистісні взаємини [4].

Емоційний інтелект (ЕІ) розглядається сучасною наукою як інтегральна характеристика особистості, що визначає її здатність усвідомлювати власні емоції, управляти ними, розпізнавати емоції інших людей та ефективно взаємодіяти у соціальному середовищі. Вперше системний підхід до вивчення ЕІ був запропонований американськими дослідниками П. Саловейом та Дж. Майєром [5], а подальшу популяризацію концепції здійснив Д. Гоулман [6]. Сьогодні розуміння емоційного інтелекту включає виділення п’яти основних компонентів.

Першим компонентом є *самоусвідомлення*, що полягає у здатності особистості розпізнавати власні емоційні стани, розуміти їхній вплив на поведінку та прийняття рішень. Самоусвідомлення є базовою навичкою для розвитку інших складових ЕІ, оскільки дозволяє особистості діяти усвідомлено, а не під впливом імпульсивних емоційних реакцій.

Другий компонент — *саморегуляція*, що означає здатність контролювати та спрямовувати власні емоції у конструктивне русло. Саморегуляція передбачає розвиток витримки, адаптивності та вміння зберігати спокій у стресових ситуаціях, що особливо важливо для професійної діяльності.

Третім компонентом виступає *мотивація*, розуміння якої в контексті емоційного інтелекту полягає у здатності спрямовувати внутрішню енергію на досягнення цілей, підтримувати ентузіазм і витривалість, незважаючи на труднощі. Високий рівень внутрішньої мотивації є важливим показником розвиненого емоційного інтелекту.

Емпатія — четвертий компонент — визначається як здатність розпізнавати та розуміти емоції інших людей, а також враховувати їх у процесі спілкування і прийняття рішень. Розвиток емпатії сприяє підвищенню ефективності міжособистісних стосунків та запобіганню конфліктам.

Нарешті, п’ятим компонентом є *соціальні навички*, що включають уміння налагоджувати конструктивні взаємини, працювати у команді, вести переговори та впливати на інших без маніпуляцій. Соціальні навички є кульмінаційним проявом високого рівня емоційного інтелекту, оскільки вони інтегрують усі інші компоненти у практичну поведінку [6].

Таким чином, емоційний інтелект є комплексною структурою, що забезпечує ефективну емоційну та соціальну адаптацію особистості у різноманітних життєвих контекстах, зокрема у професійній сфері.

Слід зауважити, що емоційний інтелект є важливим чинником успіху в професійній діяльності, оскільки він впливає на здатність особистості ефективно взаємодіяти з іншими, управляти своїми емоціями та адаптуватися до змінливих умов робочого середовища. Здатність до саморегуляції, емпатії та розвитку соціальних навичок є важливими аспектами, які визначають професійну ефективність, сприяють досягненню кар'єрних цілей та забезпечують гармонійні стосунки у робочих колективах.

Діалогічна взаємодія виступає одним із провідних механізмів розвитку емоційного інтелекту в освітньому процесі. Основу діалогу складають відкритість до іншої думки, здатність до співпереживання, взаємна повага та готовність до рефлексії, що безпосередньо сприяє формуванню ключових компонентів емоційного інтелекту.

Перш за все, діалог сприяє розвитку самоусвідомлення, оскільки активна участь у відкритому обміні думками змушує здобувача аналізувати власні емоційні реакції, вербалізувати свої почуття та аргументувати власні позиції. Участь у діалозі спонукає особистість до глибшого розуміння власних емоційних станів і їхнього впливу на процес комунікації.

У контексті саморегуляції діалогічна взаємодія формує вміння контролювати імпульсивні емоційні прояви, оскільки ефективна комунікація

вимагає витримки, поваги до співрозмовника та адаптивності у складних або конфліктних ситуаціях. Уміння уважно слухати і стримувати емоційні сплески є необхідними для підтримання конструктивного діалогу.

Мотивація в діалогічній взаємодії розкривається через прагнення досягти взаєморозуміння, побудувати спільне знання, вирішити проблеми шляхом спільного обговорення. Участь у змістовному діалозі стимулює розвиток внутрішньої мотивації здобувачів до пізнавальної діяльності та самовдосконалення.

Одним із найбільш очевидних проявів діалогічної взаємодії є формування емпатії. Участь у діалозі потребує здатності розуміти позицію співрозмовника, сприймати емоційний контекст його висловлювань і відповідно налаштовувати власну комунікацію. Активне слухання, увага до емоційних сигналів, виявлення співчуття та підтримки є необхідними умовами ефективної діалогічної практики.

Щодо соціальних навичок, діалогічна взаємодія є потужним тренувальним середовищем для розвитку умінь працювати у команді, вести конструктивні дискусії, розв'язувати конфлікти та будувати партнерські стосунки. Здобувачі, які беруть участь у діалогічних формах навчання, поступово опановують технології ненасильницької комунікації, аргументованого висловлювання власної думки та врахування інтересів інших.

Отже, діалогічна взаємодія є не лише інструментом обміну інформацією, а й важливим чинником розвитку емоційного інтелекту. Її систематичне застосування в освітньому процесі сприяє формуванню гармонійної, емоційно зрілої особистості, здатної до ефективної професійної та соціальної взаємодії.

Створення безпечного середовища для діалогу є критичним компонентом в процесі формування емоційного інтелекту у здобувачів освіти. У цьому контексті безпека стосується як фізичних, так і психологічних аспектів, які повинні бути забезпечені для того, щоб учасники могли вільно висловлювати свої думки, почуття та емоції, не боячись осуду або негативної реакції з боку інших.

Основою безпечного середовища є психологічна безпека, що означає створення атмосфери, в якій кожен учасник може відчувати підтримку та довіру. Для цього важливо, щоб у навчальному середовищі: 1) Принципи взаємної поваги. У навчанні важливо заохочувати відкритість до різних точок зору. Кожен здобувач повинен мати змогу висловлюватися без страху осуду чи приниження; 2) Емоційна підтримка. Викладач має бути уважним до емоцій здобувачів і створювати умови для безпечного вираження почуттів; Чіткі правила взаємодії. Навчання має ґрунтуватися на правилах, що сприяють довірі, конструктивному діалогу та запобіганню конфліктам [7].

Успішне створення безпечного середовища залежить також від рівня емоційної грамотності викладача. Викладачі, які мають високий рівень емоційного інтелекту, здатні розпізнавати емоції здобувачів, адаптувати свої підходи до різних емоційних станів і ефективно вирішувати конфліктні ситуації. Вони можуть виступати як приклад для здобувачів, демонструючи способи регулювання емоцій, комунікації без агресії та підтримки.

З огляду на сучасні умови навчання, включаючи дистанційне або змішане навчання, особливу роль відіграють технології. Віртуальні платформи можуть стати потужними інструментами для створення безпечного середовища, якщо вони дозволяють зберігати конфіденційність, використовувати інструменти для конструктивної комунікації, а також забезпечують доступність для кожного учасника [8]. У цьому контексті важливо:

- Використовувати функції, які дозволяють здобувачам виражати свої думки анонімно або під псевдонімами, якщо це необхідно для підвищення комфортності обговорення.
- Забезпечувати можливість використання відео- та аудіо-форматів для більш емоційно виразного обміну, що дозволяє учасникам краще розуміти один одного.
- Діалогізація навчання, як процес інтерактивного обміну думками, відчуттями та ідеями між учасниками навчального процесу, сприяє розвитку емоційного інтелекту (EI). Наведемо кілька видів діяльності, які ефективно підтримують цей процес:

а) Рольові ігри є однією з найпотужніших форм діяльності для розвитку емоційного інтелекту. Вони дозволяють учасникам приймати на себе різні ролі, переживати ситуації, з якими вони не стикалися раніше, і знаходити способи вирішення проблем. Така діяльність сприяє розвитку емпатії, самоусвідомлення, а також соціальних навичок, оскільки учасники мають можливість розглянути ситуації з різних точок зору.

б) Обговорення кейсів (реальних чи змодельованих) дозволяє здобувачам працювати з конкретними проблемами, що вимагають аналізу та прийняття рішень. Це допомагає розвивати критичне мислення та емоційне усвідомлення в процесі обміну думками. Кейс-метод підтримує розвиток соціальних навичок, оскільки стимулює групову взаємодію та колективне вирішення проблем.

в) Дебати та симуляції сприяють розвитку вмінь аргументації, поважного ставлення до різних точок зору та вміння досягати консенсусу в обговоренні. Вони допомагають формувати емоційну стійкість та навички конструктивного спілкування, а також дають можливість висловити свої погляди та переконання в умовах дискусії, що значно підвищує рівень емоційного інтелекту учасників.

г) Проєктна робота в групах створює можливості для активної співпраці, обміну ідеями та досягнення спільних цілей. У процесі роботи над проектами здобувачі мають можливість розвивати свої соціальні навички, адаптуватися до різних ролей у команді та ефективно вирішувати проблеми, з якими стикаються групи під час виконання завдань. Така діяльність значно покращує здатність до емпатії та співпраці.

Емоційний інтелект складається з кількох компонентів, і для розвитку кожного з них необхідно застосовувати специфічні методики діалогізації:

- Самоусвідомлення: рефлексивні практики, обговорення особистих досягнень і викликів. Самоусвідомлення — це здатність розпізнавати свої емоції та розуміти їх вплив на поведінку. Рефлексивні практики, такі як ведення щоденників або групові обговорення, допомагають здобувачам оцінювати свої емоційні реакції та вчитися ними управляти. Обговорення особистих досягнень і викликів надає можливість виразити свої переживання та отримати відгуки від інших, що сприяє глибшому розумінню себе.
- Емпатія: розбір етичних дилем, обмін думками та почуттями. Емпатія — це здатність розуміти та переживати емоції інших людей. Для розвитку емпатії важливим є розбір етичних дилем, де здобувачі мають можливість поставити себе на місце інших, розглядати ситуації з різних поглядів і вивчати вплив своїх рішень на інших. Обмін думками та почуттями в групових обговореннях допомагає учасникам краще розуміти емоційні стани своїх колег, що сприяє розвитку співчуття та чутливості.
- Соціальні навички: командні завдання, взаємонавчання. Соціальні навички включають вміння ефективно спілкуватися, працювати в команді та вирішувати конфлікти. Командні завдання дозволяють здобувачам розвивати ці навички, адже вони вчаться взаємодіяти з іншими, слухати та враховувати думки інших, а також досягати спільних цілей. Взаємонавчання — це методика, за якою здобувачі навчаються один від одного, обмінюючись знаннями та досвідом. Така взаємодія розвиває співпрацю, вміння працювати в колективі та активно слухати.

Оцінка впливу діалогізації на розвиток емоційного інтелекту здобувачів базується на спостереженні їхньої поведінки під час різних навчальних активностей в університеті. Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна активно впроваджує діалогічні методи, що сприяють розвитку емоційного інтелекту. Спостереження на курсі іноземних мов показало, як ці методи впливають на компоненти емоційного інтелекту, зокрема самоусвідомлення, емпатію та соціальні навички.

На заняттях використовували рольові ігри, дебати, симуляції та групову роботу, що вимагали від здобувачів не тільки мовних знань, але й

умінь слухати та адаптувати свою поведінку до емоцій інших. Здобувачі стали більш усвідомленими щодо своїх емоцій, навчились аналізувати та регулювати свої почуття. Дебати та обговорення моральних дилем сприяли розвитку емпатії та кращому розумінню точок зору інших учасників.

Робота в групах допомогла здобувачам розвивати соціальні навички, ефективно спілкуватися в команді, делегувати завдання та знижувати рівень конфліктності. Спостереження показало, що здобувачі стали більш відкритими до ідей інших і готовими до компромісів, що поліпшило групову взаємодію.

Протягом семестру було помічено, що завдяки використанню діалогічних методів навчання здобувачі стали більш стійкими до стресу та емоційно врівноваженими. У ході дебатів, що часто мали інтенсивний характер, здобувачі демонстрували здатність зберігати спокій і конструктивно взаємодіяти навіть у конфліктних ситуаціях. Це свідчить про розвиток емоційної стійкості, що є ключовим компонентом емоційного інтелекту, особливо в умовах сучасного навчання та професійної діяльності.

Окрім цього, одним із прикладів є групова робота, яка включала виконання міждисциплінарних проєктів, що пов’язують іноземні мови з іншими галузями знань, такими як культура, історія та соціальні науки. Це дозволило здобувачам працювати в командах, де кожен мав свою унікальну роль і відповідальність. Проте найбільший ефект був досягнутий завдяки тому, що здобувачі навчилися дотримуватися спільних цілей, ефективно розподіляти обов'язки, а також створювати атмосферу взаємної підтримки та довіри, що є важливими складовими емоційного інтелекту.

Ці кейси яскраво демонструють, як діалогізація навчання сприяє розвитку не тільки мовних, але й емоційних та соціальних навичок здобувачів. Вони показують важливість взаємодії між здобувачами, взаємної підтримки та здатності до емоційної регуляції для досягнення успіху в навчанні та в реальному житті. Успіх цих практик підтверджує значущість інтеграції діалогічних методик у сучасний освітній процес як ефективного інструменту розвитку емоційного інтелекту.

Не можна не відзначити й позитивні зміни в загальній атмосфері на заняттях з іноземних мов. Завдяки впровадженню діалогічних методик здобувачам Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна вдалося створити середовище взаємної підтримки, де кожен мав змогу вільно висловлювати свої думки, не побоюючись осуду. Це сприяло розвитку атмосфери довіри, що, в свою чергу, допомогло здобувачам вільніше проявляти свої емоції та покращило ефективність навчання.

Спостереження за змінами в поведінці здобувачів в процесі участі в діалогічних формах навчання дозволяє зробити важливий висновок про ефективність цієї методики у розвитку емоційного інтелекту. Здобувачі стали більш свідомими щодо власних емоцій та здатними до кращої комунікації з іншими. Ці зміни є важливими не тільки для їхнього академічного розвитку, але й для їхнього особистісного та професійного зростання в майбутньому.

Загалом, спостереження за здобувачами Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна в процесі навчання з іноземних мов, яке включало діалогічні методи, показало, що цей підхід є надзвичайно ефективним для розвитку емоційного інтелекту, сприяючи глибокому розумінню емоційних процесів, розвитку емпатії та соціальних навичок. Такий підхід дозволяє підготувати здобувачів не тільки до професійної діяльності, але й до успішного міжособистісного спілкування та конструктивного вирішення конфліктів в реальному житті.

Висновки. Таким чином, діалогізація навчального процесу є важливим механізмом, який сприяє всебічному розвитку емоційного інтелекту здобувачів. Вона забезпечує інтеграцію критичних компонентів EI, таких як самоусвідомлення, емпатія, соціальні навички та регуляція емоцій, що є необхідними для успішної академічної та професійної діяльності. Включення діалогічних методів у навчання дозволяє здобувачам не лише покращити комунікаційні навички, але й розвивати емоційну гнучкість, що є важливим фактором для адаптації до швидко змінюваного світу.

Одним із важливих наслідків впровадження діалогічних методик є гармонійний розвиток особистості здобувачів. Ці методи створюють умови для розвитку критичного мислення, а також сприяють формуванню морально-етичних цінностей, таких як взаємоповага, толерантність і здатність до співпраці. Через активну участь у діалозі здобувачі не тільки здобувають нові знання, а й розвивають важливі міжособистісні якості, що підвищують їхню емоційну стійкість та готовність до вирішення складних життєвих ситуацій.

Наступним кроком для розвитку діалогічних методик є їх інтеграція в контекст міжкультурного навчання. Міжкультурний діалог дає можливість здобувачам розвивати не тільки лінгвістичні, але й емоційні та соціальні навички, необхідні для ефективної взаємодії з людьми з різних культур. Це стане важливим аспектом підготовки здобувачів до глобалізованого професійного середовища, де вміння ефективно спілкуватися з представниками інших культур є необхідною умовою для успіху.

Література:

1. Freire, P. Pedagogy of the Oppressed. New York: Continuum, 1970. 183 с.
2. Mercer N. Words and Minds: How We Use Language to Think Together. London: Routledge, 2000.
3. Dysthe O. The Multivoiced Classroom: Interactions of Writing and Classroom Discourse. Written Communication, 1996, 13(3), P.385–425.
4. Goleman D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. Bantam Books, 1995. 352 с.
5. Salovey P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. Imagination, Cognition, and Personality, 9, 185–211. URL: https://center.uoregon.edu/StartingStrong/uploads/STARTINGSTRONG2016/HANDOUTS/KEY_46201/pub153_SaloveyMayerICP1990_OCR.pdf
6. Goleman D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. New York: Bantam Books, 1995.
7. Lyle S. Dialogic teaching: Discussing theoretical contexts and reviewing evidence from classroom practice. Language and Education, 2008, 22(3), 222–240. https://doi.org/10.1080/09500780802152499,
8. Верітова, О. С. Розвиток емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи в процесі магістерської підготовки: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Класичний приватний університет. Запоріжжя, 2019, С. 224–226.

References:

1. Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum [in English].
2. Mercer, N. (2000). *Words and Minds: How We Use Language to Think Together*. London: Routledge [in English].
3. Dysthe, O. (1996). The Multivoiced Classroom: Interactions of Writing and Classroom Discourse. *Written Communication, 13*(3), 385–425 [in English].
4. Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books [in English]
5. Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality, 9*, 185–211. Retrieved from https://center.uoregon.edu/StartingStrong/uploads/STARTINGSTRONG2016/HANDOUTS/KEY_46201/pub153_SaloveyMayerICP1990_OCR.pdf [in English]
6. Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books [in English].
7. Lyle, S. (2008). Dialogic teaching: Discussing theoretical contexts and reviewing evidence from classroom practice. *Language and Education, 22*(3), 222–240. https://doi.org/10.1080/095007808021524999 [in English]
8. Veritova, O. S. (2019). *Rozvytok emotsiinoho intelektu maibutnikh pedahohiv vyshchoi shkoly v protsesi mahisters'koi pidhotovky* [Development of emotional intelligence of future higher education teachers in the process of master's training: a thesis for a scientific degree of a candidate of pedagogical sciences specialty: 13.00.04]. Klassichnyi pryvatnyi universytet, Zaporizhzhia, 224–226.

ВІСНИК науки та освіти
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
ISSN 2786-6165 (ONLINE) № 4(34)2025
Bulletin of Science and Education

УДК 378.14:005.8:37.091.3

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1429-1444

Махиня Тетяна Анатоліївна кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, адміністрування і спеціальної освіти, Навчально-науковий інститут менеджменту та психології Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, тел.: (066) 705-35-21, https://orcid.org/0000-0003-4065-0465

ОСВІТНІ ПОТРЕБИ ТА ОЧІКУВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ «УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ»

Анотація: Стаття носить прикладний характер та ґрунтується на результатах 5 щорічних конфіденційних онлайн опитувань 171 здобувачів освітньо-професійної програми «Управління навчальним закладом» другого (магістерського) рівня вищої освіти галузі знань 07 «Управління та адміністрування» спеціальності 073 «Менеджмент», що приступили до навчання у 2020-2024 роках в ДЗВО «Університет менеджменту освіти» за заочною (дистанційною) формою навчання. Проведене дослідження дозволило скласти мотиваційний портрет потенційного вступника освітньої програми «Управління навчальним закладом» – заступник директора / педагогічний працівник закладу загальної середньої освіти столичного регіону (м. Київ та Київська область) із 15 річним стажем педагогічної діяльності з високою особистісною та соціальною спрямованістю до здобуття управлінської освіти, на остаточне рішення якого щодо навчання впливає підтримка з боку керівництва, позитивний досвід та відгуки випускників

На основі виявлених очікувань та запропонованих пропозицій вступників нами окреслено пріоритетні напрями удосконалення освітнього процесу підготовки майбутніх менеджерів освіти за дистанційною формою навчання у ДЗВО «Університет менеджменту освіти». Серед них – підвищення цифрової компетентності здобувачів та викладачів щодо навчання в умовах дистанційного навчання; запровадження гнучкого графіку освітнього процесу; посилення практичної складової підготовки здобувачів в умовах дистанційною формою навчання; ведення відеозапису аудиторних занять та позааудиторних заходів; інтеграція масових відкритих онлайн курсів (МВОК) у процес підготовки майбутніх менеджерів освіти;

розвиток партнерської взаємодії та обміну практичними знаннями між працюючими та непрацюючими вступниками; осучаснення змісту програми відповідно до актуальних проблем управління закладами освіти.

Отримані дані посприяли удосконаленню організації освітнього процесу та посиленню позиціонування програми підготовки відповідно до потреб майбутніх менеджерів освіти.

Ключові слова: освітня програма, управління навчальним закладом, магістратура, підготовка, результати навчання, освітні потреби, мотиваційний профіль вступника, здобувач, менеджер освіти.

Makhynia Tetiana Anatoliivna Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy, Administration and Special Education, Educational and Scientific Institute of Management and Psychology, State Higher Education Institution «University of Educational Management», National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, tel.: (066) 705-35-21, https://orcid.org/0000-0003-4065-0465

EDUCATION NEEDS AND EXPECTATIONS OF APPLICANTS OF THE EDUCATION PROGRAM «MANAGEMENT OF EDUCATION INSTITUTION»

Abstract. The article is applied in nature and it is based on the results of 5 annual confidential online surveys of 171 applicants of the education and professional program «Management of an Education Institution» of the second (master's) level of higher education in the field of knowledge 07 «Management and Administration» of specialty 073 «Management" which began studying in 2020-2024 at the SHEI «University of Education Management» in part-time (distance) form of education. The study made it possible to compile a motivational portrait of a potential entrant to the education program «Management of an education institution» – deputy director/pedagogical employee of the general education institution in the capital region (Kyiv and Kyiv region) with 15 years of pedagogical experience with a high personal and social orientation to obtain a managerial education, the final decision of which on training is influenced by support from the leadership, positive experience and feedback from graduates.

On the basis of the identified expectations and the proposed proposals of the applicants we have outlined priority areas for improving the education process of training future education managers in distance learning at the SHEI «University of Education Management». Among them – increasing the digital competence of applicants and teachers in teaching in distance learning;

introduction of a flexible schedule of the education process; strengthening the practical component of training applicants in the conditions of distance learning; video recording of classroom sessions and extracurricular activities; integration of mass open online courses (MOOCs) into the process of training future education managers; development of partnership interaction and exchange of practical knowledge between working and non-working applicants; modernizing the content of the program in accordance with the actual problems of managing education institutions.

The data obtained contributed to improving the organization of the education process and strengthening the positioning of the training program in accordance with the needs of future education managers.

Keywords: education program, management of education institution, magistracy, training, learning outcomes, education needs, motivational profile of the applicant, applicant, education manager.

Постановка проблеми. Нові соціально-економічні пріоритети розвитку українського суспільства зумовили суттєві зміни в меті і завданнях, змісті й результатах функціонування вищої освіти, орієнтуючи її на підготовку нової генерації фахівців-управлінців. Професійна підготовка компетентних менеджерів освітньої галузі передбачає формування управлінців нової генерації, здатних мислити і діяти системно в умовах кризового стану суспільства, приймати управлінські рішення у будь-яких сферах діяльності, ефективно використовувати наявні ресурси. Двадцятиричний досвід підготовки майбутніх менеджерів освіти на базі ДЗВО «Університет менеджменту освіти», що позиціонує себе як лідер у сфері післядипломної освіти керівних кадрів України з 1952 року, є цінним ресурсом для вдосконалення освітніх програм підготовки та підвищення якості управлінської освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури засвідчує неабиякий інтерес до різних аспектів удосконалення змісту підготовки майбутніх менеджерів освіти в умовах магістратури у публікаціях Т. Махині (2018-2024) [5], [6], [14]; О. Кірдан, М. Кудлі та С. Прищепи (2022) [2]; Л. Ткачук (2023) [11]; О. Боднар та Б. Шевчика (2023) [1] та інших. Основні проблеми та положення підготовки менеджерів освіти до управлінської діяльності висвітлено у дисертаційних дослідженнях Г. Тимошко (2004), Н. Черненко (2004), В. Береки (2008), А. Свєтлорусової (2009), О. Ельбрехт (2010), Н. Романенко (2010), В. Хоменко (2012), В. Гладкової (2014), І. Ерсьозоглу (2015), М. Россоха (2015), Н. Сас (2015), Ю. Атаманчук (2016), О. Товканець (2020), М. Швардак (2022) та ін

Важливим для нашого дослідження є аналіз проблеми формування професійної компетентності та управлінської діяльності керівників закладів освіти, окремі аспекти яких розглядаються у роботах В. Базелюка, С. Байбородова, С. Бурдіна, Р. Вдовиченко, Н. Василенко, В. Войчук, Т. Волотовської, Л. Даниленко, Г. Єльникової, Р. Зуб'яза, Н. Клокар,, С. Кудляк, О. Мармази, В. Маслова, Л. Наточий, В. Олійника, Н. Погрібної, Н. Попової, О. Припотень, З. Рябової, Т. Сорочан, Г. Тимошко, Л. Токарук.

Питання мотивації навчальної та професійної діяльності стало об'єктом вивчення педагогічній психології. Вивченю класичних і сучасних підходів до мотивації та видів навчальних мотивів студентів різних напрямів підготовки присвячено навчальний посібник О. Кочаряна, Є. Фролової та В. Павленка (2011) [9]. Цікавим з точки зору нашого дослідження є публікація Є. Резвіх та І. Булах щодо мотивація професійної діяльності дорослих (2022) [8]. Управління мотивацією професійної діяльності педагогічних працівників дошкільних навчальних закладів розглянуто у дисертаційному дослідженні Т. Кравчинської (2015) [3]. Маркетингове дослідження мотиваційного профілю потенційних абітурієнтів м. Кременчук на основі якого підготовлено рекомендації для Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського стало предметом дослідження В. Черненко та Т. Махині (2021) [12].

Формулювання невирішених частин загальної проблеми. Попри значний інтерес науковців до різних аспектів підготовки майбутніх менеджерів, питання розвитку культури партнерства у сфері освіти і навчання дорослих, до категорії яких відносяться майбутні менеджери освіти, є одним із пріоритетних напрямів наукових досліджень НАПН України на 2023-2027 роки, емпіричне дослідження освітніх потреб та очікувань майбутніх менеджерів освіти сприятиме підвищенням якості їх професійної підготовки.

Метою статті є на основі опитування здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти ОПП «Управління навчальним закладом», які навчалися у ДЗВО «Університет менеджменту освіти» впродовж 2020–2024 років, щодо їхніх освітніх потреб та очікувань окреслити пріоритетні напрями удосконалення освітнього процесу та змісту підготовки майбутніх менеджерів освіти.

Для досягнення цієї мети поставлено наступні завдання:

1. Скласти мотиваційний профіль вступника освітньо-професійної програми «Управління навчальним закладом» у ДЗВО «Університет менеджменту освіти» 2020-2024 року навчання для вдосконалення профорієнтаційної роботи закладу.

2. Окреслити пріоритетні напрями удосконалення освітнього процесу та змісту підготовки майбутніх менеджерів освіти у сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу. Для формування мотиваційного профілю вступника освітньо-професійної програми «Управління навчальним закладом» у ДЗВО «Університет менеджменту освіти» випусковою кафедрою педагогіки, адміністрування і спеціальної освіти до початку навчання було проведено 5 щорічних анкетувань. Розробка питань анкетування та організація опитування за допомогою Google-форм проводилося гарантом програми, кандидатом педагогічних наук, професором Т. Махинею. Для обробки результатів он-лайн опитування було використано метод кількісного та якісного аналізу конфіденціальних відповідей 27 вступників у 2020 році, 61 вступника у 2021 році, 30 вступників 2022 року, 23 вступників 2023 року та 30 вступників 2024 року вступу на вищезазначену програму. Загалом дослідженням, що проводилося було охоплено 171 здобувача освітньо-професійної програми «Управління навчальним закладом», яка з 2020 року реалізується у ДЗВО «Університет менеджменту освіти» за дистанційною формою навчання. Питання анкети містило як закриті, так і відкриті запитання. Для кількісного аналізу відповідей на закриті запитання анкети та візуалізації отриманих даних використовувалися засоби табличного процесора Microsoft Excel. Для якісного аналізу відкритих текстових відповідей здобувачів було застосовано інструменти штучного інтелекту. Зокрема, для попередньої категоризації та узагальнення типових відповідей використовувалася модель штучного інтелекту ChatGPT (модель GPT-4, OpenAI). Отримані результати були додатково уточнені та проаналізовані автором з метою інтерпретації в контексті досліджуваної проблематики.

Нижче наведемо аналіз контингенту вступників ОПП «Управління навчальним закладом» у ДЗВО «Університет менеджменту освіти» за 2020–2024 роки (далі – вступники). Для більшої наочності подаємо інформацію у вигляді таблиць та рисунків.

Таблиця 1

Розподіл вступників за віком

Діапазон років	2020 рік	2021 рік	2022 рік	2023 рік	2024 рік	Всього	
						осіб	у %
21–30	6	19	11	6	4	46	27%
31–40	14	25	6	5	7	57	33%
41–50	7	16	11	9	14	57	33%
51–60	0	1	2	3	5	11	7%
Всього осіб	27	61	30	23	30	171	100 %

Віковий аналіз вступників (табл. 1) демонструє рівномірний розподіл між двома основними віковими групами 31-40 та 41- 50 років. За

обрахунками анкетних даних середній вік здобувача становить 37 років, що свідчить про те, що програма приваблює абітурієнтів, які вже мають досвід роботи в освіті та прагнуть до кар'єрного зростання. Позитивним сигналом є також зацікавленості молодих педагогів в управлінській освіті – 27% становлять представники вікової групи 21–30 років. Група вступників у віці від 51 до 60 років представлена із числа вже діючих керівників, що свідчить про високу внутрішню мотивацію та потребу у переосмисленні підходів власної управлінської діяльності.

Таблиця 2

Розподіл вступників за посадами

Посада вступника	2020 рік	2021 рік	2022 рік	2023 рік	2024 рік	Всього	
						осіб	у %
Керівник/директор	5	12	7	6	12	42	25%
Заступник керівника	6	14	8	7	4	39	23%
Педагогічний працівник	14	29	9	6	8	66	38%
Інше	2	6	6	4	6	24	14%
Всього осіб	27	61	30	23	30	171	100 %

Як видно з таблиці (табл. 2) освітня програма «Управління навчальним закладом» є найбільш привабливою для педагогічних працівників та заступників директорів, що свідчить про бажання займати керівні посади. Наявність серед числа здобувачів вже діючих керівників/директорів закладів освіти з одного боку є запорукою довіри та високої якості управлінської освіти у ДЗВО «Університет менеджменту освіти», а з іншого – створює унікальне освітнє середовище для обміну практичним досвідом між досвідченими управлінцями та майбутніми лідерами освітньої галузі, сприяючи взаємному навчанню та формуванню спільноти професіоналів.

Таблиця 3

Розподіл вступників за типами закладів освіти на момент вступу

Тип закладу освіти	2020 рік	2021 рік	2022 рік	2023 рік	2024 рік	Всього	
						осіб	у %
ЗДО	5	5	3	3	5	21	12%
ЗЗСО	17	42	15	17	14	105	62%
ЗП(ПТ)О	1	4	2	1	3	11	6%
ЗВО	2	4	4	1	1	12	7%
ЗФПО	1	2	1	0	1	5	3%
Позашкілля	1	3	2	0	1	7	4%
Інше		1	3	1	5	10	6%
Всього осіб	27	61	30	23	30	171	100 %

Аналізуючи вступників за типом закладів у яких вони працювали на момент початку навчання (табл. 3) можна побачити, що дана програма є найбільш затребуваною серед працівників закладів системи повної середньої освіти, що з одного боку обумовлює потребу у посилені уваги на специфіку управління саме цього типу закладів, а з іншого – створює потенційний ризик дисбалансу, спричиненого домінуванням здобувачів ЗЗСО.

Визначну роль у виборі закладу освіти відіграє його місце розташування, що підтверджується значною кількістю здобувачів із столичного регіону. Зокрема, частка абітурієнтів з міста Києва становить 43%, а з Київської області –16%, що в загалом становить 59% від числа всіх опитаних. Водночас є окремі регіони, які демонструють стабільний інтерес до програми (Одеська, Полтавська, Закарпатська, Житомирська, Дніпропетровська, Донецька та Чернівецька області), проте здобувачі з решти регіонів представлені поодиноко. Упродовж останнього десятиріччя серед числа здобувачів не було представлено осіб лише з Луганської області.

Наступний блок опитувань містив відкриті необов'язкові питання, спрямовані на вивчення очікувань вступників.

Виходячи із того, що процес прогнозування власної професійної діяльності, що відбувається із задоволенням і без будь-якої напруги обумовлено внутрішньою мотивацією дорослої людини [8] нами було вивчено питання внутрішньої мотивації вступників до навчання. Аналізуючи відкриті відповіді здобувачів на необов'язкове питання щодо внутрішньої мотивації вступників до навчання за ОПП «Управління навчальним закладом», було виокремлено 155 індивідуальних висловлювань. Відповіді були класифіковані за змістом на основі якісного тематичного аналізу. Результати представлено на рисунку (рис. 1).

Аналізуючи відповіді вступників на відкрите необов'язкове питання «ХТО саме вплинув на остаточне рішення вступити на навчання за ОПП «Управління навчальним закладом»?» нами було отримано 2 категорії відповідей:

– *зовнішній вплив*: *репутація ДЗВО УМО, викладацький склад, приклад та відгуки колег-випускників, підтримка родини – становить 63 %;*

– *внутрішнє рішення, обумовлене професійним зростанням, самореалізацією та саморозвитком* – 37 %.

Як бачимо, зовнішній вплив відігравав більш суттєвий вплив на остаточне рішення щодо вступу на навчання. І це не дивно, оскільки навчання в ДЗВО УМО у зазначений період здійснювалося виключно за

рахунок фізичних коштів, що часто потребувало фінансової підтримки з боку родини, а заочна (дистанційна) форма організації освітнього процесу потребувала підтримки з боку керівництва у гармонізації професійної діяльності із навчальним навантаженням у магістратурі.



Рис. 1. Внутрішні мотиви вступників до навчання за ОПП «Управління навчальним закладом» (усереднені показники за даними 2020-2024 років)

Аналіз відкритих відповідей вступників (рис. 1) свідчить про високий рівень внутрішньої мотивації та свідоме ставлення до вибору освітньо-професійної програми: прагнення до кар'єрного зростання / професійної реалізації та отримання нових знань і навичок свідчить про особистісну та соціальну спрямованість мотивації здобувачів [9].

З метою моніторингу актуальність освітньої програми в умовах реформування галузі нами було проаналізовано очікування вступників від навчання. Аналіз відкритих відповідей вступників наведено у таблиці (табл. 4).

Таблиця 4

Очікування вступників від навчання

Категорія	Приклади відповідей	Частота, у %
Здобуття нових знань, умінь і навичок	«отримати нові знання», «опанувати практичні навички», «здобути управлінські компетентності»	65%
Професійне зростання / кваліфікація	«підвищення кваліфікації», «професійний розвиток», «кар'єрний ріст»	45%
Практична підготовка до роботи керівником	«навчитися грамотно керувати», «практичні кейси», «юридичні, фінансові, маркетингові аспекти»	35%
Нетворкінг і нове професійне середовище	«нові знайомства», «обмін досвідом», «спілкування з однодумцями»	25%
Особистісний розвиток / самореалізація	«особистісне зростання», «саморозвиток», «отримати насолоду від навчання»	20%
Якість, формат і стиль навчання	«без води», «цікаві й змістовні заняття», «мотивуюче середовище»	15%
Академічні цілі (ступінь / аспірантура)	«диплом магістра з відзнакою», «навчання в аспірантурі», «отримання документу про освіту»	10%
Інше / нетипові емоційно забарвлені очікування	«мрію! вірю, що все буде класно», «буде цікаво, бо все змінюється», «я впевнена – мені все сподобається»	10%

Як бачимо з таблиці, основні корелюють із мотивацією здобувачів щодо поглиблення знань у сфері освітнього менеджменту, набуттям практичних навичок управління, професійним зростанням та обміном досвідом з колегами. Особливу увагу варто звернути на нетипові відповіді, які виявляють прагнення до емоційної задоволеності від процесу навчання. Це свідчить про високий потенціал здобувачів як майбутніх лідерів освітньої сфери.

Досліджуючи питання готовності вступників до співпраці із кафедрою, нами виявлено певну зацікавленість з боку здобувачів. Зокрема, про безумовну готовність до співпраці із кафедрою зазначило 39 %, ще половина здобувачів виявили готовність до співпраці за погодженням з керівництвом, 9% здобувачів з різних причин (декретна відпустка, звільнення) не готові бути провайдером такої співпраці. Цікаво було також виявити 2 % здобувачів, які зазначили про те, що керівництво не має знати про те, що вони навчаються за програмою підготовки керівників.

Відповідаючи на питання: «Які варіанти партнерської взаємодії може запропонувати наша кафедра педагогіки, адміністрування і соціальної

роботи для закладу, у якому Ви працюєте?» відповіді здобувачів розподілилися наступним чином (Рис. 2).



Рис. 2. Види партнерської взаємодії між кафедрою та закладом освіти вступника (усереднені показники за даними 2020-2024 років)

Отримані відповіді здобувачів на це питання є важливим інструментом для налагодження ефективної та взаємовигідної партнерської взаємодії між кафедрою та закладами освіти. Як бачимо з рисунку (рис. 2) досить високим є попит на проведення консультацій для закладів освіти за науковими напрямами кафедри в галузі управління освітою. Це спонукало кафедру активніше розвивати напрямок дорадництва, залучивши до цього керівників-практиків із числа випускників та аспірантів кафедри. Як результат, у 2025 році на базі кафедри доктором педагогічних наук, професором Г. Тимошко було засновано Всеукраїнську студію лідерства в умовах змін, мета якої формування нової генерації українських лідерів, здатних ефективно діяти в умовах постійних змін та викликів сучасності.

Десятирічний досвід діяльності науково-методологічного семінару кафедри під сучасною назвою «Позиціонування закладів освіти на ринку освітніх послуг в умовах воєнного стану» як унікального майданчику для розширення баз практики, інтеграції науки та практики задля забезпечення освітнім управлінцям, здобувачам та науковцям можливості обміну практичним досвідом і презентацією наукових здобутків, спрямованих на розв’язання актуальних проблем управління освітою детально описано у нашій публікації [4].

Можливість проведення профорієнтаційних заходів у тому числі Дні відкритих дверей, гостьових лекцій щодо актуальних освітніх тенденцій, на базі закладів освіти вступників є перспективою залучення потенційних абітурієнтів на всі освітньо-професійні програми університету від першого до третього рівня вищої освіти, де запорукою довіри до якості освіти виступають безпосередньо самі здобувачі – керівники, заступники керівників та педагоги.

У ході опитування нами було зібрано пропозиції вступників щодо організації освітнього процесу. Відкриті відповіді було згруповано за 2 категоріями можливих перешкод в організації освітнього процесу, що можуть вплинути на якість навчання:

- *зовнішні*: технічні перешкоди (відключенням світла, нестабільністю інтернет-з'єднання, що не дозволить бути активним учасником відео-зустрічей); безпекова ситуація (повітряні тривоги та військові загрози); складність поєднання роботи і навчання (виробнича потреба лишатися на робочому місці під час навчання, психологічний тиск з боку керівництва, фінансові обмеження);
- *внутрішні*: низький рівень цифрової грамотності; відсутність самодисципліни та слабкий внутрішній тайм-менеджмент; труднощі із виконанням завдань самостійної роботи, пов'язаних із діяльністю закладів освіти, для здобувачів, які тимчасово не працюють чи не працюють у сфері освіти.

На основі виявлених побоювань та пропозицій щодо організації освітнього процесу було окреслено пріоритетні напрями удосконалення освітнього процесу майбутніх менеджерів освіти в умовах військового стану, що спричинив перехід до організації освітнього процесу за дистанційною формою навчання.

1. Підвищення цифрової компетентності здобувачів та викладачів щодо навчання в умовах дистанційного навчання.

Для цього в університеті було оновлено внутрішню нормативно-правову базу діяльності закладу з акцентом на організацію освітнього процесу в умовах дистанційного навчання та організовано обов'язкове навчання усіх викладачів за спецкурсом «Використання сервісів Google Workspace for Education для організації дистанційного та змішаного навчання» (30 годин / 1 кредит ЄКТС). Навчання було здійснено з метою забезпечення якості освіти та освітньої діяльності в Університеті при організації дистанційного та змішаного навчання здобувачів вищої освіти на виконання заходів із реалізації Концепції цифровізації ДЗВО «Університет менеджменту освіти» на 2021-2023 роки [7].

Під час організаційний зборів перед настановою сесією здобувачі отримували інструкції щодо особливостей реєстрації та роботі на навчаль-

нівій платформі Google Classroom. Здобувачам було рекомендовано опрацювати ряд безкоштовних онлайн курсів задля підвищення рівня власної цифрової компетентності [6.

2. Запровадження гнучкого графіку освітнього процесу.

Враховуючи той факт, що більше 60% вступників представляють заклади системи повної загальної середньої освіти, зимова та літня сесії здобувачів було заплановано на канікулярний період у школах. Окрім того, за умови висловлення бажання більшості здобувачів у потребі навчатися у другій половині дня або на вихідних, це враховувалося при складанні розкладу.

3. Посилення практичної складової підготовки здобувачів в умовах дистанційною формою навчання.

В умовах заочної форми навчання під час сесії майбутні менеджери освіти мали можливість на базі закладів різних типів та форм власності безпосередньо ознайомитися із специфікою його діяльності та поспілкуватися з педагогічним колективом. Умови дистанційного навчання трансформували цю діяльність.

Наразі здобувачі мають можливість ознайомитися із діяльністю закладів у форматі відеоекскурсій та більш активніше долучитися до різних форм науково-методичної роботи, що організовує кафедра та університет у міжсесійний період. Так само більш зручніше організовувати зустрічі із керівниками-практиками різних типів закладів освіти із усіх куточків України та світу із числа випускників, аспірантів чи партнерів кафедри.

4. Ведення відеозапису аудит орних занят ь т а позааудит орних заходів

Забезпечення можливості асинхронного засвоєння навчального матеріалу шляхом ведення відеозапису лекційних та практичних занять стає ключовим елементом забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх здобувачів, незалежно від їхніх зовнішніх обставин. Враховуючи виявлені зовнішні перешкоди, такі як технічні проблеми, безпекова ситуація та складність поєднання роботи з навчанням, запровадження обов'язкового відеозапису всіх лекційних та практичних занять є ключовим для забезпечення рівного доступу до якісної освіти. Відеозаписи надають можливість асинхронного опрацювання матеріалу, повторного перегляду складних моментів, підвищення самостійності навчання та зменшення стресу, пов'язаного з пропуском занять. Таким чином, систематичний відеозапис занять є важливим кроком у створенні гнучкого, доступного та інклюзивного освітнього середовища для майбутніх менеджерів освіти в умовах нестабільності та дистанційного навчання.

5. Інтеграція масових відкритих онлайн курсів (МВОК) у процес підготовки майбутніх менеджерів освіти.

В умовах можливого дисбалансу, спричиненого домінуванням вступників із закладів загальної середньої освіти, інтеграція МВОК в освітній процес та їхнє перезарахування як окремих тем або кредитів дозволить задовольнити індивідуальні освітні потреби здобувачів. Це надасть можливість враховувати різноманітні професійні інтереси та потреби представників різних типів закладів освіти, розширити спектр компетентностей, що формуються, та підвищити гнучкість освітньої програми, забезпечуючи таким чином більш персоналізований підхід до навчання. Досвід інтеграції МВОК у процес підготовки менеджерів освіти в умовах магістратури детально описаний нами у [6].

6. Розвиток партнерської взаємодії та обміну практичними знаннями між працюючими та непрацюючими вступниками

Для здобувачів, які тимчасово не працюють чи наразі не працюють у сфері освіти, було запропоновано об'єднатися із здобувачами тих типів закладів, у яких вони планують працювати для виконання практичних завдань щодо діяльності закладу освіти (наприклад, провести SWOT чи PEST аналіз діяльності).

7. Осучаснення змісту програми відповідно до актуальних проблем управління закладами освіти.

В умовах посиленої конкуренції між надавачами освітніх послуг у сфері підготовки менеджерів освіти в умовах формальної, неформальної й інформальної освіти програма має максимально задоволити освітні потреби здобувачів. Результати опитування дозволили оновити каталог вибіркових дисциплін сучасними курсами; переглянути перелік тем курсових та кваліфікаційних робіт відповідно до актуальних проблем управління закладами освіти; розширити співпрацю із закладами освіти у контексті профорієнтаційної та науково-консультативної діяльності випускової кафедри.

Висновки. Проведене дослідження дозволило сформувати мотиваційний портрет потенційного вступника освітньої програми «Управління навчальним закладом» – заступник директора / педагогічний працівник закладу загальної середньої освіти столичного регіону (м. Київ та Київська область) із 15 річним стажем педагогічної діяльності з високою особистісною та соціальною спрямованістю до здобуття управлінської освіти та кар'єрного зростання, на остаточне рішення якого щодо навчання впливає підтримка з боку керівництва, позитивний досвід та відгуки випускників. Вступники виявляють сталу готовність до партнерської взаємодії щодо проведення консультацій для своїх закладів за науковими напрямами кафедри в галузі управління освітою. Аналіз мотиваційного портрета потенційного вступника освітньої програми «Управління навчальним

закладом» дозволяє визначити ключові орієнтири для розробки комунікаційної стратегії її просування, ключовим елементом якої можуть виступати історії успіху випускників. На основі виявлених очікувань та пропозицій вступників нами окреслено пріоритетні напрями вдосконалення освітнього процесу майбутніх менеджерів освіти за дистанційною формою навчання у ДЗВО «Університет менеджменту освіти». Описано конкретні кейси реалізації цих напрямів у контексті підвищення якості управлінської освіти.

Перспективними напрямами подальших досліджень є моніторинг змін мотиваційного профілю вступника у динаміці; розробка цілісної маркетингової стратегії просування освітньої програми підготовки майбутніх менеджерів освіти, орієнтовану на персоналізовані канали комунікації, підсилення довіри через історії успіху випускників, партнерство з керівниками закладів освіти та врахування реальних мотиваційних потреб цільової аудиторії.

Література:

1. Боднар О., Шевчик Б. Самооцінка сформування управлінської компетентності майбутніх керівників освіти. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. Серія: Філософія, Педагогіка*. 2023. № 1. С. 54-61. DOI : https://doi.org/10.54891/2786-7005-2023-1-9

2. Кірдан О., Кудла М., Прищепа С. Модернізація змісту освітніх програм підготовки майбутніх керівників закладів освіти. *Наука і техніка сьогодні*. 2022. Травень. С. 293-305. DOI : https://doi.org/10.52058/2786-6025-2022-5(5)-293-305

3. Кравчинська Т. С. Управління мотивацією професійної діяльності педагогічних працівників дошкільних навчальних закладів : дис. ... кандата пед. наук : 13.00.06 / Кравчинська Тетяна Сергіївна. – Київ : Ун-т менеджменту освіти НАПН України, 2015. – 261 с.

4. Махиня Т. А. Наукові заходи як інструмент інтегрованих маркетингових комунікацій кафедри. *Позиціонування закладів освіти на ринку освітніх послуг в умовах воєнного стану*: Матеріали V Всеукраїнського науково-методологічного семінару 25 жовтня 2024 р. Київ – Бориспіль: ДЗВО УМО. 2024. URL: http://umo.edu.ua/materiali-konferencij-nimp

5. Махиня Т. Управління підготовкою майбутніх менеджерів освіти в Польщі. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія Педагогіка*. 2023. № 17 (33). DOI : https://doi.org/10.33296/2707-0255-17(33)-06

6. Махиня Т. А. Інтеграція масових відкритих онлайн курсів у процес підготовки менеджерів освіти в умовах магістратури. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія Педагогіка*. 2020. № 10 (19). DOI : https://doi.org/10.33296/2707-0255-10(19)-17

7. Офіційний сайт ДЗВО «Університет менеджменту освіти». URL : http://umo.edu.ua/

8. Резвіх Є., Булах І. Мотивація професійної діяльності дорослих. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 2022. № 17 (62). URL : https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2022.17(62).09

9. Кочарян О., Фролова Є., Павленк В. Структура мотивації навчальної діяльності студентів: навч. посіб. Харків : Нац. аерокосм. ун-т ім. М. Є. Жуковського «Харк. авіац. ін.-т., 2011. 40 с.

10. Сучасний контент професійного розвитку менеджерів освіти в умовах глобальних викликів та реформ: колект. монографія / С. К. Хаджирадєва та ін.; за заг. ред. С. К. Хаджирадєвої. Миколаїв. Ємельянова Т. В. 2017. Ч. 2. 164 с.

11. Ткачук Л. Акмеологічні засади професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти. *Педагогічний альманах*. 2023. № 53. С. 154-161. DOI : https://doi.org/10.37915/pa.vi53.440

12. Черненко В. П., Махиня Т. А Маркетингове дослідження мотиваційного профілю потенційних абітурієнтів м. Кременчук. *EETECS*. 2021. № 9 (2) : С. 27-40. DOI : https://doi.org/10.30929/2307-9770.2021.09.02.03

13. Шварак М. Контент-аналіз освітніх програм підготовки майбутніх керівників закладів освіти. *Професійна освіта. Вісник КрНУ ім. М. Остроградського*. 2020. Вип 4(123). DOI : https://doi.org/10.30929/1995-0519.2020.4.9-16

14. Makhynia T. (2018). Preparation of future education managers during the reform of Ukrainian education. *Periodical sciencemetrical edition «Europska VEDA»*. 2018. № 4. С. 153-158. URL : https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722928/

References:

1. Bodnar O., Shevchyk B. (2023) Samootsinka sformuvannia upravlinskoi kompetentnosti maibutnikh kerivnykiv osvity [Self-assessment of the formation of managerial competence of future education leaders]. Visnyk Dniprovs′koi akademii neperervnoi osvity. Seriia: Filosofiia, Pedahohika – Bulletin of the Dnipro Academy of Continuing Education. Series: Philosophy, Pedagogy. № 1. S. 54–61. https://doi.org/10.54891/2786-7005-2023-1-9 [in Ukrainian].

2. Kirdan O., Kudla M., Pryshchepa S. (2022) Modernizatsiia zmistu osvitnikh prohram pidhotovky maibutnikh kerivnykiv zakladiv osvity [Modernization of the content of educational programs for the training of future heads of educational institutions]. Nauka i tekhnika sohodni – Science and Technology Today. May. S. 293–305. https://doi.org/10.52058/2786-6025-2022-5(5)-293-305 [in Ukrainian].

3. Kravchynska, T.S. (2015). Upravlinnia motyvatsiieiu profesiinoi diialnosti pedahohichnykh pratsivnykiv doshkilnykh navchalnykh zakladiv [Management of motivation of professional activity of preschool educational institutions' teaching staff]. Candidate's thesis. Kyiv: University of Educational Management of the NAES of Ukraine [in Ukrainian].

4. Makhynia, T.A. (2024). Naukovi zakhody yak instrument intehrovanykh marketynhovykh komunikatsii kafedry [Scientific events as a tool of integrated marketing communications of the department]. In: Pozytsionuvannia zakladiv osvity na rynku osvitnikh posluh v umovakh voiennoho stanu: Materialy V Vseukrainskoho naukovo-metodolohichnoho seminaru (Kyiv – Boryspil, October 25, 2024). Kyiv – Boryspil: SHEI UMO. http://umo.edu.ua/materiali-konferencij-nimp [in Ukrainian].

5. Makhynia T. (2023) Upravlinnia pidhotovkoiu maibutnikh menedzheriv osvity v Polshchi [Management of future education managers' training in Poland]. *Adaptyvne* upravlinnia: teoriia i praktyka. Seriia: Pedahohika – Adaptive management: theory and practice. *Series Pedagogy*. № 17 (33). https://doi.org/10.33296/2707-0255-17(33)-06 [in Ukrainian].

6. Makhynia T. (2020) Intehratsiia masovykh vidkrytykh onlain-kursiv u protses pidhotovky menedzheriv osvity v umovakh mahistratury [Integration of mass open online courses in the process of training education managers in the master's program]. *Adaptyvne upravlinnia: teoriia i praktyka. Seriia: Pedahohika – Adaptive management: theory and practice. Series Pedagogy*. Vol 10 № 19. https://doi.org/10.33296/2707-0255-10(19)-17 [in Ukrainian].

7. Ofitsiinyi sait DZVO «Universytet menedzhmentu osvity» [Official website of the State Institution of Higher Education "University of Educational Management"]. http://umo.edu.ua/ [in Ukrainian].

8. Rezvikh Ye., Bulakh I. (2022) Motyvatsiia profesiinoi diialnosti doroslykh [Motivation of professional activity of adults]. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 12: Psykholohichni nauky – Scientific Journal of NPU named after M. P. Drahomanov. Series 12: Psychological Sciences. № 17(62). https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2022.17(62).09 [in Ukrainian].

9. Kocharian O., Frolova Ye., Pavlenk V. (2011) Struktura motyvatsii navchalnoi diialnosti studentiv: navch. posib. [Structure of students' educational activity motivation: textbook]. Kharkiv: Nats. aerokosm. un-t im. M. Ye. Zhukovskoho «Khark. aviats. in-t». 40 s. [in Ukrainian].

10. Khadzhyradieva S. K. ta in. (2017) Suchasnyi kontent profesiinoho rozvytku menedzheriv osvity v umovakh hlobalnykh vyklykiv ta reform: kolekt. monohrafiia [Modern content of professional development of education managers in the context of global challenges and reforms: collective monograph]. Za zah. red. S. K. Khadzhyradievoi. Mykolaiv: Yemelianova T. V. Ch. 2. 164 s. [in Ukrainian].

11. Tkachuk L. (2023) Akmeolohichni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnikh menedzheriv osvity [Acmeological foundations of professional training of future education managers]. Pedahohichnyi almanakh – Pedagogical Almanac. № 53. S. 154–161. https://doi.org/10.37915/pa.vi53.440 [in Ukrainian].

12. Chernenko V. P., Makhynia T. A. (2021) Marketynhove doslidzhennia motyvatsiinoho profiliu potentsiinykh abiturientiv m. Kremenchuk [Marketing research of motivational profile of potential applicants in Kremenchuk]. EETECS. № 9(2). S. 27–40. https://doi.org/10.30929/2307-9770.2021.09.02.03 [in Ukrainian].

13. Shvarak M. (2020) Kontent-analiz osvitnikh prohram pidhotovky maibutnikh kerivnykiv zakladiv osvity [Content analysis of educational programs for future heads of educational institutions]. Profesina osvita. Visnyk KrNU im. M. Ostrohradskoho – Professional Education. Bulletin of Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University. Vyp. 4(123). https://doi.org/10.30929/1995-0519.2020.4.9-16 [in Ukrainian].

14. Makhynia T. (2018). Preparation of future education managers during the reform of Ukrainian education. *Periodical sciencemetrical edition «Europska VEDA»*. 2018. № 4. C. 153-158. URL : https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722928/

УДК 378.018.8:373.5.011.3-051:004]:[378.017:004](045)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1445-1462

Медведєва Марія Олександрівна кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри інформатики і інформаційно-комунікаційних технологій, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань, тел.: (04744) 3-45-82, https//orcid.org/ 0000-0001-9330-5185

Миколайко Володимир Валерійович доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри фізики та інтегративних технологій навчання природничих наук, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань, тел.: (04744) 3-45-82, https//orcid.org/ 0000-0002-0515-1241

МЕТАВСЕСВІТ І ЙОГО МІСЦЕ У ФОРМУВАННІ ЦИФРОВОЇ ГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ

Анотація. У статті розглянуто теоретичні та практичні аспекти використання метавсесвіту у процесі формування цифрової грамотності майбутніх учителів інформатики. Акцентовано увагу на тому, що в умовах цифрової трансформації освіти виникає нагальна потреба у впровадженні інноваційних технологій, зокрема імерсивних середовищ, які мають потенціал глибоко трансформувати освітній процес. Метавсесвіт представлено як синергетичне середовище, що поєднує технології віртуальної, доповненої та змішаної реальності, штучного інтелекту, Web3 і блокчейну, що в комплексі забезпечує нові можливості для організації навчання.

У роботі проаналізовано вітчизняний та зарубіжний досвід впровадження елементів метавсесвіту в освітню практику, охарактеризовано освітні платформи Spatial, ENGAGE, Roblox Studio, Mozilla Hubs та Horizon Workrooms, які можуть бути ефективно використані у підготовці педагогічних кадрів. Визначено, що метавсесвіт сприяє формуванню всіх ключових компонентів цифрової грамотності: інформаційної, комунікаційної, компетентності у створенні цифрового контенту, навичок безпечного використання цифрових технологій та вміння розв'язувати проблеми у цифровому середовищі.

Запропоновано авторську модель застосування елементів метавсесвіту, яка включає чотири етапи: ознайомчий, практичний, методичний і рефлексивний. На основі пілотного впровадження моделі на базі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

проведено емпіричне дослідження, що засвідчило позитивний вплив використання метавсесвіту на формування цифрової грамотності та методичної компетентності здобувачів освіти. Описано конкретні приклади реалізації навчальних активностей у метавсесвітніх середовищах.

У статті виокремлено переваги використання метавсесвіту в освіті, зокрема: підвищення залученості, розвиток критичного мислення, формування навичок командної роботи та готовності до використання інноваційних технологій у професійній діяльності. Водночас, звернено увагу на потенційні ризики та виклики впровадження – технічні, етичні, методичні. У результаті обґрунтовано доцільність системного впровадження елементів метавсесвіту в програми підготовки вчителів інформатики, з урахуванням потреб сучасного інформаційного суспільства. Перспективи подальших досліджень окреслено в напрямку вивчення впливу конкретних платформ та технологій метавсесвіту на окремі компоненти професійної підготовки майбутніх педагогів.

Ключові слова: метавсесвіт, цифрова грамотність, майбутні вчителі інформатики, імерсивні технології, віртуальна реальність, педагогічна освіта, цифрова трансформація, освітні платформи, VR/AR/XR, цифрова компетентність.

Medvedieva Mariia Oleksandrivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Informatics and Information and Communication Technologies, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, tel.: (04744) 3-45-82, https // orcid.org/0000-0001-9330-5185

Mykolaiko Volodymyr Valeriyovych Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Physics and integrative technologies for teaching natural sciences, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, tel.: (04744) 3-45-82, https//orcid.org/0000-0002-0515-1241

METAVERSE AND ITS PLACE IN THE FORMATION OF DIGITAL LITERACY OF FUTURE COMPUTER SCIENCE TEACHERS

Abstract. The article explores the theoretical and practical aspects of applying the Metaverse in the development of digital literacy among future computer science teachers. It emphasizes the urgent need to integrate innovative technologies—particularly immersive environments – into the educational process amid the digital transformation of education. The Metaverse is

conceptualized as a synergistic space combining virtual, augmented, and mixed realities, artificial intelligence, Web3, and blockchain technologies, offering new opportunities for educational design.

The study analyzes both domestic and international experiences of integrating Metaverse elements into teacher training practices and describes educational platforms such as Spatial, ENGAGE, Roblox Studio, Mozilla Hubs, and Horizon Workrooms, which can be effectively used in teacher education. It is noted that the Metaverse supports the development of all core components of digital literacy: information literacy, communication skills, digital content creation, digital safety, and problem-solving in digital environments.

The article presents an original model for using Metaverse elements in teacher education, consisting of four stages: introductory, practical, methodological, and reflective. Based on a pilot implementation at Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, an empirical study confirmed the positive impact of Metaverse tools on the digital literacy and methodological competence of pre-service teachers. Specific examples of educational activities conducted in Metaverse platforms are provided.

The paper outlines key advantages of using the Metaverse in education, including increased learner engagement, enhanced critical thinking, collaboration skills, and readiness to apply innovative technologies in professional practice. At the same time, it addresses potential challenges and risks related to technical access, ethical considerations, and instructional design. The findings substantiate the need for the systematic integration of Metaverse elements into teacher education programs to meet the demands of the information society. Future research directions include studying the impact of specific Metaverse platforms and pedagogical scenarios on professional training components.

Keywords: Metaverse, digital literacy, future computer science teachers, immersive technologies, virtual reality, teacher education, digital transformation, educational platforms, VR/AR/XR, digital competence.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується інтенсивною цифровізацією всіх сфер життєдіяльності, включаючи освіту. В умовах постійного технологічного прогресу та зростаючої ролі інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освітньому процесі, особливої актуальності набуває питання підготовки педагогічних кадрів, здатних ефективно використовувати цифрові інструменти та технології у своїй професійній діяльності. Серед педагогічних працівників, вчителі інформатики відіграють ключову роль у формуванні інформаційно-цифрової компетентності майбутніх поколінь. Від рівня їхньої власної цифрової грамотності та готовності до інновацій залежить якість навчання інформатики та формування цифрової культури здобувачів освіти.

Одним із перспективних напрямів розвитку цифрових технологій в освіті є використання метавсесвіту – імерсивного, інтерактивного та соціального віртуального середовища, яке об'єднує фізичну та цифрову реальності. Метавсесвіт відкриває нові можливості для створення більш захоплюючого, інтерактивного та персоналізованого навчального досвіду, що може мати значний вплив на процес формування цифрової грамотності майбутніх учителів інформатики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема поєднання фізичного та віртуального світів цікавить багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців. Зокрема дослідники Кушнір Н. О., Ніконов О. Я., Ожеван М. А., Альфайсал Р., Хашим Х., Азізан У. Г., Тлілі А., Хуан Р., Шехата Б., Лю Д., Чжао Дж., Баррера К. Г., Шах Д., Де Феліче Ф., Петрілло А., Йовін Г., Салцано К., Баффо І. та інші зазначають, що на сьогодні повної реалізації концепції метавсесвіту немає. Аналіз праць показує, що по-перше, метавсесвіт не є абстрактною ідеєю, а базується на вже існуючих та активно прогресуючих технологічних рішеннях. По-друге, підкреслюється взаємозв'язок цих технологій, що свідчить про синергетичний ефект їхньої інтеграції для створення нового цифрового простору. По-третє, наголошується на значному ступені зацікавленості бізнесу та влади різних країн, що проявляється у значних інвестиціях у його створення.

Проте, незважаючи на зростаючий інтерес до можливостей метавсесвіту в освіті, питання його інтеграції в процес підготовки майбутніх учителів інформатики залишається недостатньо дослідженим. Існуючі підходи до формування цифрової грамотності майбутніх педагогів часто зосереджуються на традиційних методах навчання з використанням стандартних цифрових інструментів. Потребує наукового обґрунтування та практичної апробації модель застосування елементів метавсесвіту для цілеспрямованого формування ключових компонентів цифрової грамотності майбутніх учителів інформатики, а також визначення педагогічних умов та методичних підходів до ефективного використання цього інноваційного середовища в освітньому процесі.

Мета статті – є теоретичне обґрунтування та розробка практичних рекомендацій щодо застосування елементів метавсесвіту у процесі формування цифрової грамотності майбутніх учителів інформатики.

Виклад основного матеріалу. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується стрімкою цифровізацією всіх сфер життєдіяльності, що зумовлює підвищені вимоги до професійної компетентності педагогічних працівників, зокрема вчителів інформатики. В умовах постійного технологічного прогресу та інтеграції новітніх технологій в освітній процес, особливої актуальності набуває формування високого рівня цифрової

грамотності майбутніх учителів інформатики та їх готовності до використання інноваційних інструментів навчання.

Цифрова грамотність є складним і багатогранним поняттям, яке охоплює не лише володіння технічними навичками використання цифрових пристроїв та програмного забезпечення, але й здатність критично оцінювати інформацію, ефективно комунікувати в цифровому середовищі, створювати цифровий контент та безпечно використовувати інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ). У широкому сенсі, цифрова грамотність відображає здатність особистості орієнтуватися в цифровому просторі, розуміти його можливості та ризики, а також використовувати цифрові інструменти для досягнення особистих, соціальних та професійних цілей.

Структура цифрової грамотності включає кілька ключових компонентів: інформаційна грамотність передбачає вміння знаходити, оцінювати, організовувати та використовувати інформацію з цифрових джерел; комунікаційна грамотність охоплює навички ефективної взаємодії та співпраці в онлайн-середовищі, використання різноманітних цифрових комунікаційних інструментів; створення цифрового контенту включає вміння розробляти тексти, мультимедійні матеріали, програмний код та інші види цифрового контенту; безпека передбачає розуміння ризиків цифрового середовища та вміння захищати особисту інформацію, пристрої та дані; нарешті, розв’язання проблем у цифровому середовищі відображає здатність використовувати цифрові інструменти для вирішення практичних завдань та подолання технічних складнощів.

Таким чином, підготовка майбутніх учителів інформатики в умовах цифрової трансформації освіти вимагає переосмислення традиційних підходів та впровадження інноваційних методик навчання. Сучасні підходи акцентують увагу на формуванні не лише предметних знань та методичних компетентностей, але й на розвитку їхньої цифрової грамотності та готовності до використання новітніх технологій в освітньому процесі.

Одним із ключових підходів є компетентнісний підхід, який передбачає орієнтацію освітнього процесу на формування у здобувачів освіти ключових компетентностей, необхідних для успішної професійної діяльності, включаючи цифрову компетентність. Інтеграція ІКТ в усі дисципліни педагогічної підготовки, використання онлайн-платформ, хмарних сервісів, мультимедійних засобів навчання сприяють практичному оволодінню здобувачами освіти цифровими інструментами.

Важливе значення має проєктна діяльність та проблемно-орієнтоване навчання, які дозволяють майбутнім учителям інформатики застосовувати свої знання та навички для розв’язання реальних педагогічних завдань з використанням цифрових технологій. Розробка власних освітніх ресурсів,

створення інтерактивних завдань, використання інструментів візуалізації даних сприяють розвитку їхньої творчості та інноваційного мислення.

Особливу увагу слід приділяти формуванню критичного мислення та медіаграмотності майбутніх педагогів, їх здатності аналізувати інформацію з різних цифрових джерел, розрізняти достовірну та недостовірну інформацію, а також усвідомлювати етичні та соціальні аспекти використання ІКТ.

Поняття метавсесвіту набуло значної популярності в останні роки у зв'язку з розвитком технологій віртуальної та доповненої реальності, блокчейну, штучного інтелекту та високошвидкісного інтернету. Метавсесвіт визначається як імерсивне, інтерактивне та соціальне віртуальне середовище, яке об'єднує фізичну та цифрову реальності. Це не єдина технологія, а скоріше конвергенція різних технологій, що створюють відчуття присутності, взаємодії та безперервності у віртуальному просторі.

Основні характеристики метавсесвіту:

– ***Імерсивність*** – забезпечення ефекту занурення користувача у віртуальне середовище за допомогою технологій віртуальної та доповненої реальності.

– ***Інтерактивність*** – можливість користувачів взаємодіяти один з одним та з віртуальним середовищем у реальному часі.

– ***Соціальність*** – створення можливостей для соціальної взаємодії, спілкування, співпраці та формування віртуальних спільнот.

– ***Персистентність*** – безперервне існування віртуального середовища незалежно від присутності окремих користувачів.

– ***Економіка*** – наявність віртуальної економіки з використанням криптовалют, NFT (невзаємозамінних токенів) та інших цифрових активів.

– ***Сумісність*** – потенційна можливість переміщення цифрових активів та ідентичностей між різними віртуальними платформами.

Метавсесвіт відкриває нові перспективи для освіти, пропонуючи унікальні можливості для створення більш захоплюючого, інтерактивного та персоналізованого навчального досвіду. Зарубіжний досвід демонструє активне дослідження та впровадження технологій метавсесвіту в освітній процес. У різних країнах проводяться експерименти з використанням віртуальних лабораторій, інтерактивних екскурсій, симуляцій реальних ситуацій, віртуальних навчальних просторів для співпраці та обміну знаннями.

Наприклад, віртуальні платформи використовуються для проведення віртуальних лекцій та семінарів, організації групової роботи над проєктами, створення віртуальних музеїв та історичних реконструкцій. Технології

віртуальної реальності дозволяють здобувачам освіти здійснювати віртуальні подорожі до віддалених місць, досліджувати складні наукові концепції у наочній формі, брати участь у симуляціях професійної діяльності.

Вітчизняний досвід використання метавсесвіту в освіті знаходиться на початковому етапі розвитку. Однак, окремі ініціативи та дослідження свідчать про зростаючий інтерес до можливостей цієї технології. Розробляються пілотні проєкти з використання віртуальної та доповненої реальності в освітньому процесі, проводяться вебінари та конференції, присвячені освітньому потенціалу метавсесвіту.

Аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду показує, що метавсесвіт може мати значний вплив на підвищення мотивації здобувачів освіти, покращення розуміння складних навчальних матеріалів, розвиток навичок співпраці та критичного мислення, а також на забезпечення більш гнучкого та доступного навчання. Однак, для ефективного використання освітнього потенціалу метавсесвіту необхідно враховувати педагогічні, технічні та етичні аспекти його впровадження, а також забезпечити належну підготовку педагогічних кадрів до роботи в цьому новому освітньому середовищі.

Таким чином, цифрова грамотність та метавсесвіт є важливими складовими сучасної освітньої парадигми. Формування високого рівня цифрової грамотності майбутніх учителів інформатики та їх готовність до використання інноваційних інструментів, таких як метавсесвіт, є ключовим фактором успішної підготовки компетентних фахівців, здатних ефективно працювати в умовах цифрової трансформації освіти та готувати майбутнє покоління до життя в інформаційному суспільстві.

Метавсесвіт, завдяки своїй імерсивності, інтерактивності та соціальній присутності, трансформує традиційні уявлення про цифрове освітнє середовище. На відміну від звичайних онлайн-платформ, метавсесвіт надає користувачам відчуття присутності в спільному віртуальному просторі, де вони можуть взаємодіяти один з одним та з цифровими об’єктами у більш природний та інтуїтивно зрозумілий спосіб. Це відкриває нові можливості для організації освітнього процесу, зокрема для створення спільних навчальних середовищ, проведення віртуальних екскурсій та лабораторних робіт, організації рольових ігор та симуляцій, а також для розвитку співпраці та комунікації між учасниками освітнього процесу.

Як цифрове освітнє середовище, метавсесвіт характеризується низкою переваг. Імерсивність сприяє глибшому зануренню в навчальний матеріал та підвищує рівень залученості здобувачів освіти. Інтерактивність забезпечує активну участь в освітньому процесі, можливість експериментувати та

отримувати миттєвий зворотний зв'язок. Соціальна присутність створює відчуття спільноти та сприяє ефективній комунікації та співпраці. Доступність віртуальних середовищ може розширити можливості навчання для здобувачів освіти, які не мають змоги брати участь в очному навчанні.

Функціональність метавсесвіту забезпечується інтеграцією різноманітних передових технологій. Віртуальна реальність (VR) створює повністю штучне середовище, в яке користувач занурюється за допомогою спеціальних пристроїв (шоломів, окулярів). Це дозволяє майбутнім педагогам отримувати практичний досвід у безпечному віртуальному просторі, наприклад, проводити пробні уроки, моделювати педагогічні ситуації або досліджувати складні навчальні об'єкти.

Доповнена реальність (AR) накладає цифрові елементи на реальний світ за допомогою смартфонів, планшетів або спеціальних окулярів. В освітньому контексті AR може використовуватися для візуалізації абстрактних понять, надання додаткової інформації про навколишні об'єкти або створення інтерактивних навчальних матеріалів.

Змішана реальність (XR) об'єднує елементи VR та AR, створюючи гібридні середовища, в яких цифрові та фізичні об'єкти можуть взаємодіяти в реальному часі. XR може використовуватися для створення складних симуляцій, в яких майбутні вчителі можуть відпрацьовувати практичні навички у максимально наближених до реальності умовах.

Технології Web3, що базуються на принципах децентралізації та використання блокчейну, можуть забезпечити нові форми власності на цифровий контент та ідентичність у метавсесвіті, що є важливим для розуміння етичних та правових аспектів використання віртуальних світів в освіті.

Штучний інтелект (AI) відіграє важливу роль у персоналізації освітнього процесу в метавсесвіті, надаючи можливості для створення адаптивних навчальних матеріалів, інтелектуальних віртуальних асистентів та автоматизованої оцінки навчальних досягнень.

Інтеграція цих інструментів у метавсесвіті створює потужне освітнє середовище, яке може значно підвищити ефективність підготовки майбутніх учителів інформатики.

Діяльність у метавсесвіті надає унікальні можливості для формування та розвитку всіх ключових компонентів цифрової грамотності майбутніх учителів інформатики.

Інформаційна грамотність розвивається через необхідність пошуку, оцінки та використання інформації у віртуальних середовищах, критичного аналізу цифрового контенту та розрізнення достовірних та недостовірних джерел.

Комунікаційна грамотність вдосконалюється через активну взаємодію з іншими користувачами у віртуальних просторах, використання різноманітних засобів комунікації (голосовий чат, текстові повідомлення, віртуальні жести та міміка), а також через участь у віртуальних спільнотах та співпрацю над спільними проєктами.

Створення цифрового контенту стає невід'ємною частиною діяльності в метавсесвіті, оскільки користувачі мають можливість створювати власні віртуальні об'єкти, середовища, навчальні матеріали та інтерактивні сценарії, використовуючи вбудовані інструменти платформ або інтегруючи зовнішні цифрові ресурси.

Безпека в цифровому середовищі стає предметом практичного вивчення та усвідомлення ризиків, пов'язаних з віртуальною взаємодією, захистом особистої інформації та цифрових активів.

Розв'язання проблем у метавсесвіті вимагає від користувачів здатності долати технічні складнощі, знаходити нестандартні рішення в віртуальних ситуаціях та ефективно використовувати цифрові інструменти для досягнення поставлених цілей.

Таким чином, активна участь у діяльності в метавсесвіті сприяє комплексному розвитку цифрової грамотності майбутніх учителів інформатики, готуючи їх до ефективного використання цифрових технологій у своїй майбутній професійній діяльності.

На сьогодні існує ряд платформ метавсесвіту, які можуть бути використані в освітніх цілях для підготовки майбутніх учителів інформатики. Кожна з цих платформ має свої особливості та функціональні можливості.

Spatial є платформою для співпраці та презентацій у віртуальній та доповненій реальності. Вона дозволяє створювати віртуальні робочі простори, проводити зустрічі, обмінюватися файлами та взаємодіяти з 3D-моделями. Spatial може бути використаний для організації спільних проєктів, віртуальних семінарів та презентацій студентських робіт.

ENGAGE є платформою для створення та проведення віртуальних навчальних занять, конференцій та заходів. Вона пропонує широкий набір інструментів для створення інтерактивного навчального контенту, включаючи віртуальні дошки, 3D-об'єкти, опитування та вікторини. ENGAGE може бути використаний для проведення віртуальних лекцій, лабораторних робіт та симуляцій педагогічних ситуацій.

Roblox Studio є потужним інструментом для створення власних ігор та віртуальних світів. Для майбутніх учителів інформатики ця платформа може бути корисною для розвитку навичок програмування, 3D-моделювання та гейміфікації освітнього процесу. Створення власних освітніх ігор та інтерактивних завдань у Roblox Studio сприяє розвитку їхньої творчості та інноваційного мислення.

Meta Horizon Workrooms є платформою для віртуальних робочих зустрічей та співпраці, розробленою Meta (раніше Facebook). Вона пропонує інструменти для спільної роботи з документами, проведення мозкових штурмів та створення віртуальних офісних просторів. Horizon Workrooms може бути використаний для організації групової роботи здобувачів освіти та викладачів у віртуальному форматі.

Mozilla Hubs це безкоштовна та відкрита платформа для створення власних віртуальних кімнат та спілкування в браузері або за допомогою VR-шоломів. Її простота використання та гнучкість роблять її доступним інструментом для експериментів з віртуальними навчальними середовищами.

Використання цих та інших платформ метавсесвіту в процесі підготовки майбутніх учителів інформатики може значно розширити їхні цифрові компетентності, надати практичний досвід роботи з новітніми технологіями та підготувати їх до використання імерсивних технологій у своїй майбутній педагогічній діяльності.

Розглянемо авторську модель застосування елементів метавсесвіту у підготовці майбутніх учителів інформатики, яка ґрунтується на інтеграції імерсивних технологій в освітній процес з метою розвитку їхньої цифрової грамотності, методичної компетентності та готовності до використання інноваційних технологій в майбутній професійній діяльності. Модель передбачає поетапне впровадження елементів метавсесвіту, починаючи з ознайомлення здобувачів освіти з основними концепціями та інструментами, і завершуючи розробкою та апробацією власних педагогічних сценаріїв у віртуальних середовищах.

Перший етап (ознайомчий) передбачає проведення лекційних та практичних занять з використанням мультимедійних презентацій та віртуальних екскурсій для ознайомлення студентів з поняттям метавсесвіту, його складовими технологіями (VR, AR, XR), освітнім потенціалом та прикладами використання в зарубіжній та вітчизняній практиці. На цьому етапі здобувачі освіти знайомляться з різними платформами метавсесвіту (Spatial, ENGAGE, Mozilla Hubs тощо) та освоюють базові навички навігації та взаємодії у віртуальних просторах.

Другий етап (практичний) включає виконання практичних завдань у віртуальних середовищах, спрямованих на розвиток ключових компонентів цифрової грамотності. Здобувачі освіти беруть участь у віртуальних дискусіях, створюють спільні віртуальні проєкти, розробляють інтерактивні навчальні матеріали з використанням інструментів платформ метавсесвіту, а також аналізують та оцінюють інформацію, отриману з віртуальних джерел.

Третій етап (методичний) передбачає розробку та апробацію майбутніми вчителями інформатики власних педагогічних сценаріїв з використанням елементів метавсесвіту. Здобувачі освіти розробляють віртуальні уроки, інтерактивні завдання, віртуальні екскурсії або симуляції, спрямовані на досягнення конкретних навчальних цілей. Апробація розроблених сценаріїв може відбуватися у віртуальних групах або із залученням здобувачів закладів загальної середньої освіти (за наявності відповідних технічних можливостей).

Четвертий етап (рефлексивний) включає аналіз та оцінку результатів апробації розроблених педагогічних сценаріїв, обговорення переваг та недоліків використання метавсесвіту в освітньому процесі, а також формулювання пропозицій щодо подальшого впровадження імерсивних технологій у підготовку майбутніх учителів інформатики.

Пілотне впровадження авторської моделі було здійснено на базі кафедри інформатики і інформаційно-комунікаційних технологій Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. У дослідженні взяли участь здобувачі освіти 3 та 4 курсів, що навчаються за освітньо-професійними програмами «Середня освіта (Інформатика)», «Середня освіта (Математика. Інформатика)» та «Середня освіта (Фізика. Інформатика)». Для оцінки ефективності впровадження моделі було використано комплекс методів, включаючи анкетування, спостереження за діяльністю здобувачів освіти у віртуальних середовищах, аналіз розроблених ними педагогічних сценаріїв та кейс-стаді.

Зокрема, здобувачі освіти розробили віртуальну екскурсію до музею комп'ютерної техніки у платформі Mozilla Hubs. В процесі роботи вони опанували навички 3D-моделювання, створення інтерактивних елементів та організації віртуального простору. За результатами анкетування, 90% здобувачів освіти відзначили підвищення інтересу до історії інформатики та покращення розуміння принципів роботи застарілих комп'ютерних систем.

У платформі ENGAGE здобувачі освіти провели віртуальний семінар з теми «Алгоритми сортування». Вони використовували віртуальну дошку для пояснення матеріалу, створювали інтерактивні завдання для перевірки розуміння та організували групову роботу над розв'язанням проблемних ситуацій. Спостереження показали високий рівень залученості здобувачів освіти та активну взаємодію під час семінару.

Під час практичних занять здобувачі освіти активно використовували платформу Spatial для спільної роботи над проєктами з вебдизайну. Вони обмінювалися ідеями, спільно редагували 3D-макети вебсторінок та проводили віртуальні презентації своїх робіт. Анкетування виявило зростання рівня їхньої комунікаційної та колаборативної компетентностей.

Під час роботи здобувачів освіти у віртуальних середовищах спостерігалася їхня висока мотивація та зацікавленість. Вони проявляли ініціативу у вивченні нових інструментів та експериментуванні з можливостями платформ метавсесвіту. Водночас, деякі здобувачі освіти відчували труднощі з технічним освоєнням окремих функцій та потребували додаткової підтримки.

За результатами підсумкового анкетування, 85% здобувачів освіти відзначили позитивний вплив використання елементів метавсесвіту на рівень їхньої цифрової грамотності. Більшість здобувачів освіти висловили думку, що досвід роботи у віртуальних середовищах підвищив їхню готовність до використання інноваційних технологій у майбутній професійній діяльності.

Таким чином, використання метавсесвітів у педагогічній освіті має низку значних переваг:

1) Підвищення залученості та мотивації здобувачів освіти: імерсивність та інтерактивність віртуальних середовищ сприяють глибшому зануренню в навчальний матеріал та підвищують інтерес до навчання.

2) Створення унікальних навчальних можливостей: метавсесвіт дозволяє організовувати віртуальні екскурсії, лабораторні роботи, симуляції реальних ситуацій, які були б неможливими або складними в традиційному форматі.

3) Розвиток цифрової грамотності: активна діяльність у віртуальних середовищах сприяє формуванню та вдосконаленню всіх ключових компонентів цифрової грамотності майбутніх педагогів.

4) Розвиток навичок співпраці та комунікації: віртуальні простори надають можливості для ефективної взаємодії та спільної роботи над проєктами.

5) Підготовка до використання інноваційних технологій: досвід роботи з метавсесвітом готує майбутніх учителів інформатики до використання новітніх технологій у своїй професійній діяльності.

Водночас, використання метавсесвітів у педагогічній освіті пов’язане з певними ризиками:

1) Технічні складнощі: необхідність використання спеціального обладнання (VR-шоломи, потужні комп’ютери) та стабільного Інтернет-з’єднання може обмежувати доступність метавсесвіту для всіх здобувачів освіти.

2) Потреба у спеціальній підготовці викладачів, адже викладачі потребують спеціальних знань та навичок для розробки та проведення занять у віртуальних середовищах.

3) Ризики для здоров’я – тривале перебування у віртуальній реальності може викликати дискомфорт та проблеми зі здоров’ям (запаморочення, нудота, напруження очей).

4) Етичні та соціальні питання: необхідно враховувати питання конфіденційності, безпеки даних, цифрової ідентичності та потенційної залежності від віртуальних світів.

5) Висока вартість розробки якісного контенту – створення ефективних та цікавих навчальних матеріалів для метавсесвіту потребує значних часових та фінансових ресурсів.

Отже, для успішної інтеграції метавсесвіту в освітні програми ЗВО, зокрема у підготовку майбутніх учителів інформатики, рекомендується:

– Розробити стратегію впровадження метавсесвіту: визначити цілі, завдання, етапи та необхідні ресурси для інтеграції імерсивних технологій в освітній процес.

– Забезпечити підготовку викладачів, організувавши навчання та тренінги для викладачів з питань використання метавсесвіту в освіті, розробивши віртуальний навчальний контент та методики проведення занять у віртуальних середовищах.

– Створити доступну інфраструктуру, а саме забезпечити наявність необхідного технічного обладнання (VR/AR-пристрої, комп'ютери, мережеве обладнання) та програмного забезпечення для використання метавсесвіту.

– Розробити якісний навчальний контент: створювати методично обґрунтовані та педагогічно ефективні навчальні матеріали для віртуальних середовищ з урахуванням специфіки метавсесвіту.

– Впроваджувати педагогічно доцільні моделі використання метавсесвіту, тобто інтегрувати елементи метавсесвіту в освітній процес таким чином, щоб вони доповнювали та збагачували традиційні методи навчання, а не замінювали їх.

– Проводити дослідження ефективності використання метавсесвіту – здійснювати моніторинг та оцінку впливу використання метавсесвіту на навчальні досягнення здобувачів, їхню мотивацію та рівень цифрової грамотності.

– Враховувати етичні та соціальні аспекти: розробити рекомендації щодо безпечного та етичного використання метавсесвіту в освітньому процесі.

– Співпрацювати з іншими ЗВО та IT-компаніями, обмінюватися досвідом та кращими практиками впровадження метавсесвіту в освіту.

Висновки. Результати дослідження підтвердили гіпотезу про те, що використання елементів метавсесвіту є ефективним засобом формування цифрової грамотності майбутніх учителів інформатики. Пілотне впровад-

женння авторської моделі продемонструвало зростання рівня інформаційної, комунікаційної грамотності, навичок створення цифрового контенту, обізнаності з питань безпеки в цифровому середовищі та здатності розв'язувати проблеми з використанням цифрових інструментів серед здобувачів освіти. Досвід роботи у віртуальних середовищах також сприяв розвитку їхньої методичної компетентності та готовності до використання інноваційних технологій в майбутній професійній діяльності.

Отримані в ході дослідження результати мають значне практичне значення для модернізації процесу підготовки майбутніх учителів інформатики в закладах вищої освіти. Авторська модель застосування елементів метавсесвіту може бути використана викладачами інформатики та методики її навчання для впровадження інноваційних підходів до формування цифрової грамотності здобувачів освіти. Розроблені методичні рекомендації щодо інтеграції метавсесвіту в освітні програми ЗВО можуть бути корисними для адміністрацій закладів освіти при розробці навчальних планів та програм, спрямованих на підвищення якості підготовки педагогічних кадрів в умовах цифрової трансформації освіти. Практичне застосування результатів дослідження сприятиме формуванню у майбутніх учителів інформатики високого рівня цифрової грамотності та готовності до ефективного використання новітніх технологій у своїй професійній діяльності, що, в свою чергу, позитивно вплине на якість інформатичної освіти в Україні.

Таким чином, впровадження метавсесвіту в освітні програми ЗВО є перспективним напрямом, який може значно підвищити якість підготовки майбутніх учителів інформатики та забезпечити їхню готовність до роботи в умовах цифрової трансформації освіти. Однак, успішна інтеграція потребує системного підходу, врахування потенційних ризиків та забезпечення належної методичної та технічної підтримки.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на поглиблене вивчення впливу різних платформ метавсесвіту та педагогічних сценаріїв на формування окремих компонентів цифрової грамотності майбутніх учителів інформатики. Актуальним є дослідження ефективності використання метавсесвіту для розвитку конкретних методичних компетентностей, таких як організація дистанційного навчання, створення інтерактивних навчальних матеріалів та оцінювання навчальних досягнень у віртуальних середовищах. Перспективним також є вивчення психолого-педагогічних аспектів використання імерсивних технологій в освіті, зокрема впливу віртуальної реальності на когнітивні процеси та емоційний стан здобувачів освіти. Окрему увагу слід приділити розробці методичних рекомендацій щодо безпечного та етичного використання метавсесвіту в освітньому процесі.

Література:

1. Ahmed Tlili, Ronghuai Huang, Boulus Shehata, Dejian Liu...Is Metaversein educationa blessing or a curse: a combined contentand bibliometric analysis. *Smart Learning Environments*. 2022, 9(1), 24. P.1–31.

2. Alfaisal R., Hashim H., & Azizan U. Metaverse system adoptionin education: a systematic literature review. *Journal of Computersin Education*. 2022. P. 1–45.

3. Barrera K.G., Shah D. Marketing in the Metaverse: Conceptual understanding, framework, andresearch agenda. *Journal of Business Research*. Volume 155, Part A, January 2023, 113420. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0148296322008852.

4. DeFelice F., Petrillo A., Iovine G., Salzano C., & Baffo I. How Doesthe Metaverse Shape Education? A Systematic Literature Review. *Applied Sciences*. 2023, 13(9), 5682; URL: https://doi.org/10.3390/app13095682

5. Medvedieva M., Yamkovenko V. Overview of applications with AR and VR technologies in educational activities. *Věda a perspektivy.* 2024. № 2(33). P. 168–177. URL: https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-2(33)-168-177 (дата звернення: 27.03.2025).

6. Вакалюк Т. А., Медведєва М. О. Використання технологій доповненої реальності в освітньому процесі. *«Інформаційно-комп'ютерні технології – 2021 (ІКТ-2021)»* : тези доп. XII Міжнар. науково-техн. конф., м. Житомир, 1–3 квіт. 2021 р. Житомир, 2021. С. 137–138.

7. Використання цифрових сервісів та інструментів у професійній підготовці майбутніх учителів / Р.С. Гуревич та ін. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2022. С. 5–22. URL: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-64-5-22.

8. Годунова А.В. Використання сервісів зі штучним інтелектом для оптимізації дослідницької та наукової діяльності. *Управління якістю освіти в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення України :* матеріали круглого столу, м. Київ, 23 трав. 2023 р. Київ, 2023. С. 66–74.

9. Коломієць А. М., Кушнір О. І. Використання штучного інтелекту в освітній та науковій діяльності: можливості та виклики. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: Методологія, теорія, досвід, проблеми*, 2023. (70), 45–57. URL: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-70-45-57 (дата звернення: 02.04.2025).

10. Кушнір Н. Можливості метавсесвіту для освіти: ретроспективний аналіз розвитку технологій. *Педагогічний дискурс.* Вип. 4(43), 2023. С. 110–129.

11. Литвинова С. Г., Буров О. Ю., Семеріков С. О. Концептуальні підходи до використання засобів доповненої реальності в освітньому процесі. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців:методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2020. № 55. С. 46–62. URL: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2020-55-46-62 (дата звернення: 01.03.2025).

12. Медведєва М.О. Добір онлайн-сервісів для генерації тестів за допомогою штучного інтелекту. *Вісник науки та освіти.* 2024. №4(22). С. 1201–1213. URL: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-4(22)-1201-1213 (дата звернення: 21.04.2025).

13. Медведєва М.О. Застосування технологій штучного інтелекту для автоматизації оцінювання знань у адаптивних навчальних системах. *Десята міжнародна конференція з адаптивних технологій управління навчанням ATL – 2024*, м. Одеса, 23–25 жовт. 2024 р. Одеса, 2024. С. 57–60.

14. Медведєва М.О. Інноваційні AI-інструменти в освіті: трансформація освітнього процесу за допомогою штучного інтелекту. *New Horizons in Scientific Research: Challenges and Solutions :* Міжнародна науково-практична конференція, м. Марсель, 21–23 жовтня 2024 р. Марсель, 2024. С. 137–140.

15. Ніконов О. Я. Концепція конвергенції технологій доповненої реальності і штучного інтелекту для транспортних засобів спеціального призначення. *Вісник Харківського національного автомобільно-дорожнього університету*. 2021. Вип. 95. С. 235–240.

16. Ожеван М. А. Трансгуманістичний рух та техноутопія кібернетичного імморталізму: філософсько-методологічний аналіз. *Вісник Київського національного торговельно-економічного університету*. 2015. 3 (2). С. 5–22.

17. Тітова Л.О. Добір сервісів на основі штучного інтелекту для створення візуального навчального контенту. *International Science Journal of Education & Linguistics.* 2024. № 2, т. 3. С. 114–125. URL: https://doi.org/10.46299/j.isjel.20240302.13.

18. Толочко С. Методика використання сервісів зі штучним інтелектом для репрезентації результатів наукових досліджень. *Ricerche Scientifiche E Metodi Della Loro Realizzazione: Esperienza Mondiale E Realtà Domestiche :* IV International Scientific and Practical Conference, Bologna, 29 September 2023. Bologna-Vinnytsia, 2023. P. 198–201. URL: https://doi.org/10.36074/logos-29.09.2023.57.

19. Черняховська А.О. Використання інструментів штучного інтелекту для створення і покращення навчальних матеріалів та візуального контенту. *Інноваційні практики наукової освіти :* матеріали III Всеукр. науково-практ. онлайн-конф., м. Київ, 6–12 груд. 2023 р. Київ, 2023. С. 808–813.

20. Ямковенко В.О., Тітова Л.О. Сервіси для роботи з графічними зображеннями на базі штучного інтелекту. *Наука. Освіта. Молодь :* XVI Всеукр. наук. конф. студентів та молодих науковців, м. Умань, 11 травня 2023 р. Умань, 2023. С. 393–395. URL: https://dspace.udpu.edu.ua/handle/123456789/15463.

21. Ясінський А., Яницька О., Іванюта О. Технології штучного інтелекту в системі підготовки фахівців у закладах вищої освіти. *Вісник науки та освіти*, 2024. (12(18)). URL: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-12(18)-890-905.

References:

1. Tlili, A., Huang, R., Shehata, B., Liu, D., & others. (2022). Is Metaverse in education a blessing or a curse: A combined content and bibliometric analysis. *Smart Learning Environments*, 9(1), 24, 1–31.

2. Alfaisal, R., Hashim, H., & Azizan, U. (2022). Metaverse system adoption in education: A systematic literature review. *Journal of Computers in Education*, 1–45.

3. Barrera, K. G., & Shah, D. (2023). Marketing in the Metaverse: Conceptual understanding, framework, and research agenda. *Journal of Business Research*, 155(Part A), 113420. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0148296322008852

4. DeFelice, F., Petrillo, A., Iovine, G., Salzano, C., & Baffo, I. (2023). How does the Metaverse shape education? A systematic literature review. *Applied Sciences*, 13(9), 5682. https://doi.org/10.3390/app13095682

5. Medvedieva, M., & Yamkovenko, V. (2024). Overview of applications with AR and VR technologies in educational activities. *Věda a perspektivy*, (2(33)). https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-2(33)-168-177.

6. Vakaliuk, T. A., & Medvedieva, M. O. (2021). Vykorystannia tekhnolohii dopovnenoi realnosti v osvitnomu protsesi [The use of augmented reality technologies in the educational process]. *In Informatsiino-komp'iuterni tekhnolohii – 2021 (IKT-2021): Proceedings of the XII International Scientific and Technical Conference* (pp. 137–138). Zhytomyr. [in Ukrainian]

7. Hurevych, R., Kobysia, V., Kobysia, A., Kizim, S., Kutsak, L., & Opushko, N. (2022). Vykorystannia tsyfrovykh servisiv ta instrumentiv u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv [Using digital services and tools in the professional training of future teachers]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 5–22 [in Ukrainian].

8. Hodunova, A.V. (2023). Vykorystannia servisiv zi shtuchnym intelektom dlia optymizatsii doslidnytskoi ta naukovoi diialnosti [Using AI services to optimize research and scientific activities]. In *Upravlinnia yakistiu osvity v umovakh voiennoho stanu ta povoiennoho vidnovlennia Ukrainy – Managing the quality of education in the context of martial law and post-war reconstruction of Ukraine* (pp. 66–74). [in Ukrainian].

9. Kolomiiets, A. M., & Kushnir, O. I. (2023). Vykorystannia shtuchnoho intelektu v osvitnii ta naukovii diialnosti: Mozhlyvosti ta vyklyky [The use of artificial intelligence in educational and scientific activities: Opportunities and challenges]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: Metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy – Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: Methodology, theory, experience, problems*, (70), 45–57. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-70-45-57 [in Ukrainian].

10. Kushnir, N. (2023). Mozhlyvosti metaversumu dlia osvity: retrospektyvnyi analiz rozvytku tekhnolohii [Possibilities of the metaverse for education: A retrospective analysis of technology development]. *Pedahohichnyi dyskurs*, 4(43), 110–129.

11. Litvynova, S. G., Burov, O. Yu., Semerikov, S. O. (2020). Kontseptualni pidkhody do vykorystannia zasobiv dopovnenoi realnosti v osvitnomu protsesi [Conceptual approaches to the use of augmented reality tools in the educational process]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv:metodolohiia, teoriia, dosvid, problem – Modern information technologies and innovative teaching methods in training specialists: methodology, theory, experience, problems,* 55, 46–62. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2020-55-46-62 (accessed: 01.04.2025) [in Ukrainian].

12. Medvedieva, M. O. (2024). Dobir onlain-servisiv dlia heneratsii testiv za dopomohoiu shtuchnoho intelektu [Selection of online services for generating tests using artificial intelligence]. *Visnyk nauky ta osvity – Bulletin of Science and Education, (4)22,* 1201–1213. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-4(22)-1201-1213 [in Ukrainian].

13. Medvedieva, M. O. (2024). Zastosuvannia tekhnolohii shtuchnoho intelektu dlia avtomatyzatsii otsiniuvannia znan u adaptyvnykh navchalnykh systemakh [Application of artificial intelligence technologies for automating knowledge assessment in adaptive learning systems]. In *Desiata mizhnarodna konferentsiia z adaptivnykh tekhnolohii upravlinnia navchanniam ATL – 2024* (Odesa, October 23–25, 2024, pp. 57–60). Odesa. [in Ukrainian].

14. Medvedieva, M. O. (2024). Innovatsiini AI-instrumenty v osviti: transformatsiia osvitnoho protsesu za dopomohoiu shtuchnoho intelektu [Innovative AI tools in education: Transforming the educational process through artificial intelligence]. In *New Horizons in Scientific Research: Challenges and Solutions: Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia* (Marseille, October 21–23, 2024, pp. 137–140). Marseille. [in Ukrainian].

15. Nikonov, O. Ya. (2021). Kontseptsiia konverhentsii tekhnolohii dopovnenoi realnosti i shtuchnoho intelektu dlia transportnykh zasobiv spetsialnoho pryznachennia [The concept of convergence of augmented reality and artificial intelligence technologies for special-purpose vehicles]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho avtomobilno-dorozhnoho universytetu*, 95, 235–240.

16. Ozhevan, M. A. (2015). Transhumanistichnyi rukh ta tekhnoutopiia kibernetychnoho immortalizmu: filosofsko-metodolohichnyi analiz [Transhumanist movement and techno-utopia of cybernetic immortality: Philosophical and methodological analysis]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho torhovelno-ekonomichnoho universytetu*, 3(2), 5–22.

17. Titova, L.O. (2024). Dobir servisiv na osnovi shtuchnoho intelektu dlia stvorennia vizualnoho navchalnoho kontentu [Selection of AI-based services for creating visual learning content]. *International Science Journal of Education & Linguistics.* 2 (3). 114–125. Retrieved from https://doi.org/10.46299/j.isjel.20240302.13 [in Ukrainian].

18. Tolochko, S. (2023). Metodyka vykorystannia servisiv zi shtuchnym intelektom dlia reprezentatsii rezultativ naukovykh doslidzhen [Methodology of using artificial intelligence services to present the results of scientific research]. In *Ricerche Scientifiche E Metodi Della Loro Realizzazione: Esperienza Mondiale E Realtà Domestiche* (c. 198–201). European Scientific Platform. https://doi.org/10.36074/logos-29.09.2023.57 [in Ukrainian].

19. Cherniakhovska, A.O. (2023). Vykorystannia instrumentiv shtuchnoho intelektu dlia stvorennia i pokrashchennia navchalnykh materialiv ta vizualnoho kontentu [Using artificial intelligence tools to create and improve learning materials and visual content]. In *Innovatsiini praktyky naukovoi osvity – Innovative practices of scientific education* (pp. 808–813) [in Ukrainian].

20. Yamkovenko, V.O., & Titova, L.O. (2023). Servisy dlia roboty z hrafichnymy zobrazhenniamy na bazi shtuchnoho intelektu [Services for working with graphic images based on artificial intelligence]. In *Nauka. Osvita. Molod – Science. Education. Youth* (pp. 393–395). https://dspace.udpu.edu.ua/handle/123456789/15463 [in Ukrainian].

21. Yasinskyi, A., Yanytska, O., & Ivaniuta, O. (2024). Tekhnolohii shtuchnoho intelektu v systemi pidhotovky fakhivtsiv u zakladakh vyshchoi osvity [Artificial intelligence technologies in the system of training specialists in higher education institutions]. *Visnyk nauky ta osvity – Bulletin of Science and Education*, (12(18)). https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-12(18)-890-905 [in Ukrainian].

УДК 373.3.091.2

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1463-1472

Мотуз Тетяна Володимирівна кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри загальної та спеціальної педагогіки, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», м. Дніпро, https//orcid.org/0000-0001-9339-5985

Саєнко Олена Володимирівна *старший викладач кафедри* загальної та спеціальної педагогіки, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», 49006, м. Дніпро, https//orcid.org/0009-0008-3651-7585

ПРОЄКТНО-ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: ГЕНЕЗА ТА СУЧАСНІ ОСВІТНІ ПРАКТИКИ

Анотація. У статті здійснено комплексне наукове осмислення проєктно-дослідницької діяльності як важливого складника модернізації початкової освіти в умовах реалізації Концепції Нової української школи. Проєктно-дослідницький підхід розглянуто не лише як ефективний дидактичний засіб активізації пізнавальної діяльності молодших школярів, а й як цілісну педагогічну технологію, що забезпечує формування ключових компетентностей і наскрізних умінь, розвиток критичного мислення, творчості, здатності до саморозвитку, самонавчання, командної роботи, планування й оцінювання результатів. Висвітлено інтегративний характер проєктної діяльності, що ґрунтується на міжпредметному змісті, діяльнісному та особистісно орієнтованому підходах, проблемності й практикоорієнтованості навчальних завдань. Окрему увагу приділено історико-педагогічній генезі цього підходу — від класичних ідей Дж. Дьюї та В. Кілпатріка до його адаптації у вітчизняній системі освіти впродовж XX – початку XXI століття. Охарактеризовано ключові функції проєктної діяльності (дидактичну, пізнавальну, розвивальну, виховну, соціалізуючу), а також методологічні принципи її реалізації в початковій школі: відповідність віковим особливостям учнів, самостійність, пошуково-дослідницький підхід, кооперація, створення освітнього продукту. Обґрунтовано, що системне впровадження проєктно-дослідницьких підходів у початковій школі не лише сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу, а й забезпечує реалізацію принципів Нової української школи, формує в учнів життєві навички й компетентності, необхідні для адаптації

в динамічному цифровому світі. Окреслено напрями подальших досліджень: систематизація типології навчальних проєктів, удосконалення методичного інструментарію, оцінювання результативності дослідницької діяльності здобувачів освіти в початковій ланці.

Ключові слова: початкова освіта; проєктно-дослідницька діяльність; ключові компетентності; Нова українська школа; інтегроване навчання; критичне мислення; педагогічні технології.

Motuz Tetiana Volodymyrivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of General and Special Pedagogy, Municipal Institution of Higher Education "Dnipro Academy of Continuing Education" of the Dnipropetrovsk Regional Council", Dnipro, tel.: (067) 891-59-05, https://orcid.org/0000-0001-9339-5985

Sayenko Olena Volodymyrivna senior lecturer of the Department of General and Special Pedagogy, Municipal Institution of Higher Education "Dnipro Academy of Continuing Education" of the Dnipropetrovsk Regional Council", Dnipro, https://orcid.org/0009-0008-3651-7585

PROJECT AND RESEARCH ACTIVITIES IN PRIMARY SCHOOL: GENESIS AND MODERN EDUCATIONAL PRACTICES

Abstract. The article provides a comprehensive scientific understanding of project-research activities as an important component of the modernization of primary education in the context of the implementation of the Concept of the New Ukrainian School. The project-research approach is considered not only as an effective didactic means of activating the cognitive activity of younger schoolchildren, but also as a holistic pedagogical technology that ensures the formation of key competencies and cross-cutting skills, the development of critical thinking, creativity, the ability to self-development, self-learning, teamwork, planning and evaluation of results. The integrative nature of project activities, which is based on interdisciplinary content, activity- and personality-oriented approaches, problematic and practice-oriented educational tasks, is highlighted. Special attention is paid to the historical and pedagogical genesis of this approach - from the classical ideas of J. Dewey and V. Kilpatrick to its adaptation in the domestic education system during the 20th and early 21st centuries. The key functions of project activities (didactic, cognitive, developmental, educational, socializing) are characterized, as well as the methodological principles of its implementation in primary school: compliance

with the age characteristics of students, independence, search and research approach, cooperation, creation of an educational product. It is substantiated that the systematic implementation of project and research approaches in primary school not only contributes to increasing the efficiency of the educational process, but also ensures the implementation of the principles of the New Ukrainian School, forms in students the life skills and competencies necessary for adaptation in the dynamic digital world. The directions of further research are outlined: systematization of the typology of educational projects, improvement of methodological tools, assessment of the effectiveness of research activities of students in the primary level.

Keywords: primary education; project and research activities; key competencies; New Ukrainian School; integrated learning; critical thinking; pedagogical technologies.

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку цивілізації, інтенсифікації глобалізаційних процесів та стрімкого впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у всі сфери суспільного життя зростають вимоги до системи освіти як ключового соціального інституту формування особистості. Заклади загальної середньої освіти мають забезпечувати підготовку громадян, здатних адаптуватися до змін, ефективно функціонувати в інформаційному середовищі, критично мислити, творчо вирішувати проблеми та приймати відповідальні рішення.

Початкова школа виступає базовою ланкою освітньої системи, на якій закладаються основи інтелектуального, емоційного й соціального розвитку особистості. Саме в цей період формуються передумови до самостійної навчальної діяльності, активної пізнавальної позиції та умінь, необхідних для подальшого освітнього поступу. Сучасні молодші школярі — це представники цифрового покоління, для якого характерною є висока техногенна адаптивність, інтегрованість у цифровий простір, постійний доступ до великих обсягів інформації. У цих умовах відбувається стирання меж між реальним і віртуальним середовищем, що, з одного боку, розширює пізнавальні можливості дітей, а з іншого — породжує нові педагогічні виклики.

Спостерігається зниження рівня розвитку когнітивних функцій, зростання розосередженості уваги, поверхневе засвоєння знань, що зумовлено кліповим мисленням і фрагментарним сприйняттям інформації. Водночас класичні методи навчання не забезпечують у повній мірі активного включення учнів в освітній процес і не відповідають психолого-педагогічним особливостям нинішнього покоління дітей.

За таких обставин перед учителем початкових класів постає завдання пошуку ефективних педагогічних технологій, що сприятимуть підвищенню мотивації до навчання, розвитку пізнавального інтересу, формуванню дослідницької активності та вмінь взаємодії. Одним із перспективних напрямів у цьому контексті є впровадження проєктно-дослідницької діяльності молодших школярів. Цей підхід дозволяє реалізувати принципи інтегрованого, діяльнісного, особистісно орієнтованого та компетентнісного навчання, сприяє формуванню ключових компетентностей, розвитку навичок XXI століття та інтеграції знань у практичну діяльність. Саме тому актуальним є наукове осмислення генези, сучасних підходів та потенціалу проєктно-дослідницької діяльності в контексті оновлення змісту початкової освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Виникнення проєктного підходу до навчання відносять до початку XX століття. Ефективність проєктно-дослідницької діяльності зумовила її поширення в системі освіти різних країн. В Україні проєктні дослідження набули найбільшої популярності на початку 2000-х років і призвели до поширення різноманітних інноваційних педагогічних методів.

Генезу використання проєктно-дослідницької діяльності, в системі освіти, висвітлено в працях О. Хищенко [3]. Методику застосування проєктних технологій та дослідницької роботи, в початковій школі, відображено в наукових працях К. Лісовської [2], М. Шевчук [5]. Застосування проєктних технологій та дослідницьких підходів у процесі підготовки вчителів початкової школи вивчали І. Возняк, Т. Гордієнко [1] та інші. Історія використання проєктно-дослідницької діяльності та її поширення в освітній системі породжують низку суперечностей: між загальноприйнятими методологічними підходами до організації освітнього процесу та тими інноваційними підходами, які зумовлені вимогою часу, орієнтовані на психологічні, вікові особливості здобувачів освіти відповідного рівня. Проєктно-дослідницька діяльність уособлює важливі аспекти компетентнісного підходу, проблемного методу, особистісно-орієнтованого навчання та передбачає міжпредметну інтеграцію. Всі окреслені особливості проєктно-дослідницької діяльності та різноманітність методик її реалізації, зумовлюють популярність зазначених технологій в педагогічній практиці початкової школи.

Метою статті є теоретичне обґрунтування, висвітлення генези та аналіз сучасних підходів до впровадження проєктно-дослідницької діяльності у початковій школі як ефективного засобу розвитку пізнавальної активності, формування ключових компетентностей молодших школярів та оновлення змісту освітнього процесу відповідно до вимог Нової української школи.

Виклад основного матеріалу. У сучасній освітній системі актуальність впровадження проєктно-дослідницької діяльності в початковій школі важко переоцінити. Зазначена методика стала необхідною у зв'язку з розвитком педагогічної науки та вимогами суспільства до якісної освіти. Однією з ключових особливостей застосування проєктно-дослідницької діяльності є її інтегрований підхід. У процесі реалізації проєктно-дослідної діяльності здобувачі освіти мають можливість досліджувати комплексні питання, використовуючи знання з різних предметів. Таким чином забезпечується осмислення учнями взаємозв'язків між різними галузями знань і розвивається міжпредметна компетентність. Під час роботи над проєктом, молодші школярі стають активними учасниками освітнього процесу: визначають мету, завдання і методи дослідження. Такий підхід сприяє розвитку учнівської творчості, критичного мислення, навичок самоорганізації та закладаються основи наукового пошуку. Важливою перевагою є практична спрямованість проєктно-дослідницької діяльності. Учні не лише здобувають теоретичні знання, а й навчаються застосовувати їх на практиці, що дозволяє краще осмислити матеріал, його практичну значущість та забезпечує підвищення мотивації. Молодші школярі навчаються осмислено користуватися здобутими знаннями, а їх практичне використання сприяє ефективній систематизації інформації.

У сучасному освітньому процесі акцент поступово зміщується від традиційного навчання до більш інтерактивного, що вимагає пошуку дієвих методів реалізації. Проєктно-дослідницька діяльність є одним із важливих інструментів, що забезпечує розвиток особистісного потенціалу учнів початкової школи. На думку Д. Дьюї освітній процес повинен бути спрямований на задоволення потреб дитини, розвиток її здібностей, з урахуванням індивідуального досвіду здобувача освіти, його потреб та знань з інших предметів. Вчитель виступає координатором у самостійній освітній діяльності учнів, створюючи умови для розвитку їх допитливості. Послідовник Д. Дьюї американський педагог В. Кілпатрик вважав провідним, в освітньому процесі, мислення та інтереси учнів. У 1918 році він видає книгу «Метод проєктів», де висвітлює проєктну діяльність як послідовність цільових операцій, що спрямовані на вирішення певного завдання у звичайних, повсякденних умовах. Вчений виділяв кілька типів проєктів: виготовлення освітнього продукту (публікація, плакат), споживання (спрямованість на естетичне задоволення), проблемні проєкти (спрямованість на подолання інтелектуальних труднощів), справності (досягнення якості в процесі діяльності) [3, с.128].

Проєктно-дослідницька діяльність – це педагогічна технологія, яка передбачає вивчення та розв'язання практичних завдань, спрямованих на

реалізацію конкретного проєкту чи вирішення проблемної ситуації. Внаслідок втілення цього методу учні активно включаються в освітній процес. Проєкт, як метод організації освітньої діяльності, тісно пов'язаний з творчістю, мистецтвом, наукою. Розрізняють такі види навчальних проєктів: практично-орієнтовані, дослідницькі, інформаційні, творчі, ігрові. Дослідницькі проєкти підпорядковані логіці дослідження і відповідно структуровані: визначено тему дослідження, аргументовано її активності, окреслено предмет, завдання і методи дослідження, висунуто гіпотезу щодо розв'язання проблеми й окреслено шляхи її вирішення [4, с. 226].

У 20-х роках минулого століття проєктно-дослідницька діяльність почала набувати обертів у системі вітчизняної освіти. Проте її формат був таким, що навчально-пізнавальна діяльність поступово перетворювалася у суспільно-корисну працю, а навчанню та дослідницькій діяльності надавалося менше уваги. Саме 1920-1930 роки є початковим періодом використання проєктно-дослідницьких підходів у системі освіти України, яка входила до складу Радянського Союзу. Прикладом практичного застосування цієї технології може бути Полтавське дитяче містечко, де у 1925 році учні, перед посівною, були об'єднані в групи, кожна з яких розробляла сільськогосподарський проєкт, що був тісно пов'язаний зі шкільними предметами [3, с. 129].

Приблизно до 60-х і 70-х років проєктне навчання набуло визнання як ефективна освітня методика й з того часу активно розвивається і поширюється в закладах освіти різних типів. Серед цікавих та конструктивних ідей проєктно-дослідницької діяльності можна виділити: створення класного саду, проведення простих наукових експериментів, розробка карти громади, створення ілюстрованої книги тощо [2, с. 62].

У незалежній Україні авторитарна радянська система освіти змінилася на особистісно-орієнтовану та стала відкритою для інноваційних педагогічних технологій, а відтак проєктній та дослідницькій діяльності приділялося більше уваги. Вже з 2001 року проєктна методика активно використовується в закладах загальної середньої освіти, згодом виходять різні публікації з окресленої тематики [3, с. 130].

Проєктна діяльність – це творчий процес вирішення дослідницьких завдань. До основних функцій проєктної діяльності належать:

- дидактична – формування здатності здобувати та конструювати знання, вміння їх презентувати;
- пізнавальна – активізація мотиваційної сфери та креативності;
- розвивальна – формування комунікативних здібностей, дослідницьких вмінь та творчості;
- виховна – стимулювання розвитку самоорганізації, самодисципліни, відповідальності;

- соціалізуюча – розвиток вміння працювати в команді, спілкуватися, налагоджувати міжособистісну взаємодію [1, с. 79- 80].

Методологічні особливості проєктно-дослідницьких технологій визначаються: відповідністю тематики обраного проєкту віковим особливостям учнів, особистісною орієнтованістю, проблемним та інтегрованим підходами, практикоорієнтованістю, самостійністю, сприянням розвитку критичного мислення, втіленням пошуково-дослідницьких вмінь, застосуванням групової, кооперативної та партнерської взаємодії, створенням кінцевого освітнього продукту [5, с. 91-92].

У результаті, впровадження проєктно-дослідної діяльності формуються умови для всебічного розвитку учнів, їх навичок та компетентностей, що необхідні для успішної адаптації в сучасному світі. Проєктно-дослідницька діяльність сприяє розвитку певних ключових вмінь: збирати, аналізувати та оцінювати інформацію з різних джерел, що розвиває дослідницьку спритність; знаходити нові шляхи вирішення завдань та представляти свої ідеї, рішення у формі проєкту, що розвиває творчу уяву. Також групова робота, над дослідницькими проєктами, вимагає навичок співпраці та ефективної комунікації, що є важливим для соціального розвитку. Внаслідок проєктно-дослідницької діяльності молодші школярі навчаються критично ставитися до інформації, аргументувати свої думки та вирішувати проблеми. У процесі роботи над проєктом розвивається вміння планувати та керувати власними діями, що сприяє розвитку навичок саморегуляції. Дослідницька робота над проєктом розвиває здатність мислити нестандартно та ефективно. Отже, пріоритетним є дослідницька робота, а результатом певний освітній продукт (презентація, публікація, макет, модель чи інша творча робота) [1, с. 80].

У контексті реалізації Концепції Нової української школи проєктно-дослідницька діяльність розглядається як один із ключових інструментів реалізації компетентнісного підходу в початковій освіті. Державний стандарт початкової освіти акцентує увагу на формуванні в учнів не лише предметних, а й наскрізних умінь, серед яких: критичне та системне мислення, здатність розв’язувати проблеми творчо і самостійно, вміння співпрацювати в команді, ініціативність, здатність до самоорганізації та самонавчання.

Проєктно-дослідницька діяльність у початковій школі створює сприятливі умови для розвитку саме цих умінь. Вона забезпечує включення здобувачів освіти в активну пізнавальну діяльність, яка є особистісно значущою, соціально орієнтованою та емоційно забарвленою. У процесі реалізації навчальних проєктів школярі навчаються визначати мету і завдання діяльності, планувати етапи її виконання, добирати інформацію з

різних джерел, критично її оцінювати, працювати в команді, розв'язувати навчальні проблеми та представляти результати. Саме така діяльність сприяє формуванню наскрізних умінь, оскільки вимагає залучення знань з різних галузей, передбачає міжпредметну інтеграцію та забезпечує практикоорієнтованість освітнього процесу.

Крім того, проєктно-дослідницька діяльність відповідає принципам НУШ щодо створення освітнього середовища, яке сприяє навчанню в дії, розвитку особистісного потенціалу кожного учня, його природної допитливості, інтересу до пізнання світу, готовності до самостійного здобуття знань. Вона дозволяє реалізувати індивідуальні освітні траєкторії, враховувати особисті нахили, здібності та навчальні потреби кожної дитини. Таким чином, проєктно-дослідницька діяльність постає не лише як метод, а як педагогічна технологія, що забезпечує реалізацію ідей Нової української школи та сприяє підготовці молодших школярів до життя в інформаційному суспільстві.

Таким чином генеза проєктно-дослідницької діяльності як педагогічної технології має глибокі історико-педагогічні корені, що охоплюють як зарубіжний, так і вітчизняний досвід. Витоки цього підходу пов'язуються з ідеями прогресивної педагогіки, зокрема з працями Дж. Дьюї, який обґрунтовував необхідність організації навчання через особистісно значущу діяльність, а також із концепцією В. Кілпатріка, котрий сформулював метод проєктів як послідовність дій, спрямованих на досягнення навчальної мети в реальному контексті. У його класифікації проєктів уперше були визначені різні типи освітніх завдань: проблемні, творчі, споживчі, практикоорієнтовані.

У 1920–1930-х роках метод проєктів активно впроваджувався і в радянській системі освіти, проте втратив першопочаткову дослідницько-пізнавальну сутність, трансформувавшись у форму суспільно-корисної праці. Цей період ознаменувався першими спробами інтеграції навчального матеріалу через практичну діяльність учнів, як-от у прикладі Полтавського дитячого містечка, де проєктна діяльність була пов'язана із сільськогосподарською практикою.

Починаючи з 1960–1970-х років, метод проєктів поступово повертає науково-педагогічне визнання. У незалежній Україні, особливо з початку 2000-х років, спостерігається активне відродження та модернізація проєктно-дослідницьких підходів у контексті особистісно орієнтованого та діяльнісного навчання. Публікації українських науковців, розробка авторських програм, впровадження міжпредметних інтегрованих курсів свідчать про інституціоналізацію цього методу в сучасній системі загальної середньої освіти.

На сучасному етапі, в умовах реалізації Концепції Нової української школи, проєктно-дослідницька діяльність постає як важлива інноваційна технологія, що забезпечує розвиток ключових компетентностей молодших школярів, сприяє інтеграції знань, формуванню критичного мислення, навичок дослідження, комунікації та самореалізації. Таким чином, її розвиток демонструє поступовий перехід від інструментального використання до системного впровадження як повноцінної складової освітнього процесу в початковій школі.

Висновки. Проєктно-дослідницька діяльність у початковій школі постає як ефективна педагогічна технологія, що забезпечує цілісний розвиток особистості молодших школярів відповідно до викликів сучасного суспільства. Залучення учнів до дослідницьких проєктів сприяє створенню педагогічно доцільного освітнього середовища, яке орієнтоване на формування ключових компетентностей і наскрізних умінь, розвиток критичного та креативного мислення, навичок саморегуляції, комунікації та співпраці.

Проєктно-дослідницька діяльність активізує пізнавальну активність учнів, надає можливість працювати з інформацією з різних джерел, формувати дослідницькі запити, обґрунтовувати власні позиції, презентувати результати навчальної роботи, тим самим забезпечуючи інтеграцію знань і практичну спрямованість освітнього процесу. Її реалізація відповідає засадам компетентнісного підходу, визначеним у Концепції Нової української школи, та сприяє гармонійному розвитку інтелектуального, емоційного й соціального потенціалу дитини.

Історико-педагогічний аналіз генези проєктно-дослідницької діяльності засвідчує її поступовий перехід від інструментального до системного використання в освітньому процесі. Сьогодні ця діяльність трансформується під впливом цифровізації, що зумовлює появу нових форм її реалізації — таких як лепбукінг, вебквести, цифрові міні-дослідження тощо.

Перспективними напрямами подальших наукових досліджень є систематизація типології проєктно-дослідницьких технологій, уточнення методичних підходів до їх використання в умовах початкової школи, а також вивчення впливу цих технологій на формування окремих компонентів навчальної діяльності молодших школярів.

Література:

1. Возняк І. І., Гордієнко Т. В. Використання методу проєктів у підготовці майбутніх учителів початкової школи під час вивчення курсу «Сучасні підходи до навчання технологічної та мистецької освітньої галузі в початковій школі» *Наукові записки [Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя]. Психолого-педагогічні науки.* 2023. № 3. С. 77-87. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2023_3_12 (дата звернення 25.03.2025)

2. Лісовська К. А. Особливості впровадження проєктної діяльності в початковій школі для формування національно-патріотичних почуттів учнів. *Освітньо-науковий простір.* 2024. Вип. 6(1). С. 57-65. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/educsc_2024_6(1)__8 (дата звернення 27.03.2025)

3. Хищенко О. Історія використання проектної діяльності у практиці роботи школи. *Молодь і ринок*. Дрогобич, 2014. Вип. 8(115). С. 127-131 URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2014_8_28 (дата звернення 15.03.2025)

4. Черненко Г. М. Формування дослідницьких умінь у молодших школярів при вивченні природознавства. Збірник наукових праць. Педагогічні науки. 2013 Вип.114 С. 222 - 228 URL: https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/11946/Chernenko.pdf?sequence=1 (дата звернення 27.03.2025)

5. Шевчук М. О. Проекти на уроках інформатики в початковій школі як засіб формування інформаційно-комунікаційної компетентності молодших школярів. *Наукові записки [Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя]. Психолого-педагогічні науки*. 2022. № 2. С. 89-95. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2022_2_12 (дата звернення 27.03.2025)

References:

1. Vozniak, I. I., & Hordiienko, T. V. (2023). Vykorystannia metodu proiektiv u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly pid chas vyvchennia kursu “Suchasni pidkhody do navchannia tekhnolohichnoi ta mystetskoi osvitnoi haluzi v pochatkovii shkoli” [Use of the project method in training future primary school teachers while studying the course “Modern approaches to teaching technological and artistic educational branches in primary school”]. *Naukovi zapysky [Nizhynskyi derzhavnyi universytet imeni Mykoly Hoholia]. Psykholoho-pedahohichni nauky*, (3), 77–87. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2023_3_12 [in Ukrainian].

2. Lisovska, K. A. (2024). Osoblyvosti vprovadzhennia proiektnoi diialnosti v pochatkovii shkoli dlia formuvannia natsionalno-patriotychnykh pochuttiv uchniv [Features of the implementation of project activities in primary school for the formation of students’ national-patriotic feelings]. *Osvitno-naukovyi prostir*, 6(1), 57–65. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/educsc_2024_6(1)__8 [in Ukrainian].

3. Khyshchenko, O. (2014). Istoriia vykorystannia proiektnoi diialnosti u praktytsi roboty shkoly [History of the use of project activities in school practice]. *Molod i rynok*, 8(115), 127–131. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2014_8_28 [in Ukrainian].

4. Chernenko, H. M. (2013). Formuvannia doslidnytskykh umin u molodshykh shkoliariv pry vyvchenni pryrodoznavstva [Formation of research skills in primary school students while studying natural science]. *Zbirnyk naukovykh prats. Pedahohichni nauky*, (114), 222–228. Retrieved from https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/11946/Chernenko.pdf?sequence=1 [in Ukrainian].

5. Shevchuk, M. O. (2022). Proiekty na urokakh informatyky v pochatkovii shkoli yak zasib formuvannia informatsiino-komunikatsiinoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv [Projects in informatics lessons in primary school as a means of developing ICT competence of primary school students]. *Naukovi zapysky [Nizhynskyi derzhavnyi universytet imeni Mykoly Hoholia]. Psykholoho-pedahohichni nauky*, (2), 89–95. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2022_2_12 [in Ukrainian].

УДК 373.3.091.3-048.78:8

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1473-1484

Мотуз Тетяна Володимирівна кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри загальної та спеціальної педагогіки, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», м. Дніпро, https://orcid.org/0000-0001-9339-5985

Саєнко Олена Володимирівна старший викладач кафедри загальної та спеціальної педагогіки, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», м. Дніпро, https://orcid.org/0009-0008-3651-7585

Пасічник Любов Володимирівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціально-гуманітарної освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», м. Дніпро, https://orcid.org/0000-0002-0105-7944

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ І МЕТОДИЧНІ ОРІЄНТИРИ

Анотація У статті розглянуто питання впровадження інноваційних педагогічних технологій у процес навчання мовно-літературної освітньої галузі в початковій школі. Визначено, що сучасна освітня парадигма, зокрема в контексті реалізації концепції Нової української школи, потребує переосмислення традиційних підходів до навчання мовно-літературної галузі, орієнтуючи освітній процес на формування ключових компетентностей, розвиток творчих здібностей, критичного мислення й мовленнєвої активності здобувачів освіти. Аналіз змісту Державного стандарту початкової освіти дозволив виокремити основні цілі мовно-літературної галузі, серед яких – формування комунікативної, читацької компетентностей, розвиток здатності ефективно використовувати українську мову у різних сферах життя, а також збагачення емоційно-чуттєвого досвіду учнів. Підкреслено, що реалізація зазначених завдань вимагає модернізації методичного інструментарію вчителя шляхом інтеграції інноваційних технологій.

У статті обґрунтовано поняття «інноваційні педагогічні технології» як системного процесу створення, апробації та поширення новаторських

ідей, методів, прийомів і форм організації навчання, спрямованих на забезпечення якісних змін в освітньому процесі. Наголошено на ролі інноваційних технологій у підвищенні мотивації учнів до навчання, формуванні внутрішньої потреби у знаннях, розвитку креативності, комунікативної ініціативи й здатності до самостійного пізнання. Особливу увагу приділено аналізу інноваційних технологій, релевантних до мовно-літературної освітньої галузі початкової школи, серед яких визначено проєктні технології, кейс-метод, ігрові та тренінгові технології, технології розвитку критичного мислення, інтерпретаційне читання, інтерактивні цифрові засоби. Описано можливості їх практичного застосування для розвитку мовленнєвих компетентностей здобувачів освіти, розкриття потенціалу творчого письма, поглибленого розуміння змісту тексту, уміння аргументовано висловлювати думку й будувати діалог. Визначено, що впровадження таких технологій сприяє створенню сприятливого освітнього середовища, стимулює розвиток особистісної активності учнів, забезпечує реалізацію діяльнісного, компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів.

Здійснено класифікацію інноваційних технологій навчання мовно-літературної освітньої галузі в початковій школі за типами організації навчальної діяльності учнів: колективною, парною, груповою, індивідуальною та парно-груповою. Такий підхід дає змогу системно визначити специфіку використання різних технологій відповідно до навчальних цілей і очікуваних результатів. Розподіл за типами організації роботи дозволяє педагогові оптимально обирати методи і прийоми для розвитку усного і писемного мовлення, критичного мислення, читацької та емоційно-ціннісної компетентностей молодших школярів. Використання класифікованого набору інноваційних технологій забезпечує реалізацію діяльнісного, особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів в освітньому процесі, підвищує навчальну мотивацію, сприяє розвитку креативності, аналітичних умінь і комунікативної активності здобувачів освіти. За результатами проведеного аналізу зроблено висновок про те, що ефективне застосування інноваційних педагогічних технологій у мовно-літературній галузі початкової школи є запорукою не лише якісного засвоєння навчального матеріалу, а й формування в здобувачів освіти необхідних для сучасного суспільства комунікативних, інформаційних і соціальних компетентностей.

Ключові слова: інноваційні педагогічні технології, мовно-літературна освітня галузь, початкова школа, компетентнісний підхід, комунікативна компетентність, критичне мислення, розвиток мовлення.

Motuz Tetiana Volodymyrivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of General and Special Pedagogy, Municipal Institution of Higher Education “Dnipro Academy of Continuing Education” of the Dnipropetrovsk Regional Council”, Dnipro, https://orcid.org/0000-0001-9339-5985

Sayenko Olena Volodymyrivna Senior Lecturer, Department of General and Special Pedagogy, Municipal Institution of Higher Education "Dnipro Academy of Continuing Education" of the Dnipropetrovsk Regional Council", Dnipro, https://orcid.org/0009-0008-3651-7585

Pasichnyk Lyubov Volodymyrivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor, Department of Social and Humanitarian Education, Municipal Institution of Higher Education "Dnipro Academy of Continuing Education" of the Dnipropetrovsk Regional Council", Dnipro, https://orcid.org/0000-0002-0105-7944

INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF TEACHING LANGUAGE AND LITERATURE IN PRIMARY SCHOOL: THEORETICAL ANALYSIS AND METHODOLOGICAL GUIDELINES

Abstract. The article considers the issue of introducing innovative pedagogical technologies into the process of teaching the language and literature educational branch in primary school. It is determined that the modern educational paradigm, in particular in the context of implementing the concept of the New Ukrainian School, requires rethinking traditional approaches to teaching the language and literature branch, orienting the educational process towards the formation of key competencies, the development of creative abilities, critical thinking and speech activity of students. Analysis of the content of the State Standard of Primary Education allowed us to identify the main goals of the language and literature branch, including the formation of communicative and reading competencies, the development of the ability to effectively use the Ukrainian language in various spheres of life, as well as the enrichment of the emotional and sensory experience of students. It is emphasized that the implementation of these tasks requires the modernization of the teacher's methodological tools through the integration of innovative technologies.

The article substantiates the concept of "innovative pedagogical technologies" as a systemic process of creating, testing and disseminating innovative ideas, methods, techniques and forms of organizing learning aimed at ensuring qualitative changes in the educational process. The role of innovative

technologies in increasing students' motivation to learn, forming an internal need for knowledge, developing creativity, communicative initiative and the ability to independently learn is emphasized. Particular attention is paid to the analysis of innovative technologies relevant to the language and literary educational field of primary school, including project technologies, case methods, game and training technologies, technologies for developing critical thinking, interpretive reading, and interactive digital tools. The possibilities of their practical application for developing students' speech competencies, revealing the potential of creative writing, in-depth understanding of the content of the text, and the ability to reason and build a dialogue are described. It was determined that the introduction of such technologies contributes to the creation of a favorable educational environment, stimulates the development of personal activity of students, ensures the implementation of activity, competence and personally oriented approaches.

A classification of innovative technologies for teaching the language and literature educational branch in primary school was carried out according to the types of organization of students' educational activities: collective, pair, group, individual and pair-group. This approach makes it possible to systematically determine the specifics of the use of various technologies in accordance with educational goals and expected results. The division by types of work organization allows the teacher to optimally choose methods and techniques for the development of oral and written speech, critical thinking, reading and emotional-value competencies of younger schoolchildren. The use of a classified set of innovative technologies ensures the implementation of activity, personality-oriented and competence approaches in the educational process, increases learning motivation, contributes to the development of creativity, analytical skills and communicative activity of students. According to the results of the analysis, it was concluded that the effective use of innovative pedagogical technologies in the language and literature field of primary school is a guarantee not only of high-quality mastery of educational material, but also of the formation of communicative, informational and social competencies necessary for modern society in students.

Keywords: innovative pedagogical technologies, language and literature field of education, primary school, competency-based approach, communicative competence, critical thinking, speech development.

Постановка проблеми. У контексті реалізації компетентнісного підходу в Новій українській школі пріоритетним завданням початкової освіти є формування в учнів основ мовної, мовленнєвої, читацької та літературної компетентностей. Мовно-літературна освітня галузь виступає фундаментальною основою розвитку особистості молодшого школяра,

адже через засвоєння мови та літератури формуються ціннісні орієнтири, естетичні почуття, світогляд, комунікативні навички. Сучасний освітній процес у цій галузі потребує активного впровадження інноваційних технологій, здатних забезпечити не лише засвоєння навчального матеріалу, а й особистісне зростання дитини, розвиток критичного і творчого мислення, вміння вільно і грамотно висловлювати думки.

Традиційні підходи до викладання мови й літературного читання вже не відповідають сучасним запитам суспільства, яке орієнтоване на інформаційно-комунікаційні технології, швидке оновлення знань та необхідність міжпредметної інтеграції. Тому актуалізується потреба в інноваційному переосмисленні методів і форм навчання, зокрема тих, що базуються на засадах інтерактивності, особистісно орієнтованого підходу, діяльнісного й ігрового методів. Використання таких технологій у мовно-літературній галузі дозволяє створити мотивувальне середовище, в якому кожен здобувач освіти може реалізувати свій потенціал через читання, творче письмо, діалог, драматизацію, мовні ігри, роботу з візуальним контентом тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історичний розвиток вітчизняної педагогіки засвідчує послідовне утвердження провідної ролі вчителя як ключової постаті в освітньому процесі. Такий аксіологічний акцент не є випадковим: саме педагог виступає основним суб'єктом змін в освіті, ініціатором та реалізатором інноваційних практик. Упровадження освітніх новацій, як правило, детерміноване суб’єктивними чинниками, зокрема рівнем професійної майстерності, інтелектуального потенціалу, творчої ініціативи й рефлексивної культури самого вчителя. З огляду на це, постать учителя розглядається не лише як транслятора знань, а й як провідника інноваційної трансформації освітнього середовища. Традиції української педагогічної думки репрезентовані цілою плеядою видатних педагогів, чиї ідеї й донині слугують основою для побудови взаємодії учасників освітнього процесу в умовах Нової української школи. Педагогічна спадщина А. Макаренка, В. Сухомлинського, С. Шацького, а також досвід учителів-новаторів другої половини XX століття – В. Шаталова, І. Волкова, І. Іванова – справили суттєвий вплив на сучасне розуміння змісту та механізмів реалізації інноваційної діяльності в освіті. Звернення до їхніх напрацювань стимулювало сучасних науковців до глибшого аналізу природи, функцій і закономірностей розвитку педагогічних інновацій.

Упродовж останніх десятиліть питання модернізації початкової освіти шляхом упровадження інноваційних технологій стали предметом пильної уваги вітчизняних учених. Значний внесок у дослідження цієї

проблематики зробили Н. Бібік, М. Вашуленко, Л. Карамушка, М. Малигіна, Л. Онищук, Т. Пироженко, О. Пометун, О. Савченко, Г. Сиротенко та інші, які вивчали особливості застосування сучасних методик, інтерактивних форм навчання та інноваційних підходів до формування ключових компетентностей у здобувачів освіти молодшого шкільного віку. Окремий науковий інтерес становлять дослідження В. Бегея, І. Дичківської, В. Маслова, які акцентують увагу на неперервності, цілеспрямованості та системності процесів створення, апробації, поширення та впровадження педагогічних інновацій. У цих працях інноваційна діяльність трактується як стратегічна складова розвитку освіти, що потребує наукового супроводу, професійної підготовки педагогів до змін та формування інноваційної культури педагогічних колективів.

Метою статті є теоретичне обґрунтування й аналіз можливостей застосування інноваційних педагогічних технологій у процесі формування мовної, мовленнєвої та літературної компетентностей здобувачів початкової освіти, а також виявлення особливостей їх впровадження у сучасній мовно-літературній освітній галузі.

Виклад основного матеріалу. У сучасному освітньому дискурсі інноваційні технології в педагогіці трактуються як процес цілеспрямованого створення, упровадження та поширення в освітній практиці новаторських ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, який забезпечує підвищення рівнів досягнень структурних компонентів освіти, сприяє оновленню її змісту, методів і форм, а також забезпечує перехід освітньої системи до якісно нового стану [3, с. 338]. Станом на сьогодні інноваційні педагогічні технології розглядаються не як опційне доповнення, а як необхідний і невід'ємний компонент сучасного освітнього процесу.

Поняття «технологія» має грецьке походження й у широкому філософському контексті означає специфічну форму реалізації людського інтелекту, спрямованого на розв'язання ключових проблем буття. У галузі педагогіки під інноваційними технологіями розуміють системну, послідовну та науково обґрунтовану діяльність, пов'язану з впровадженням в освітній процес оригінальних способів, прийомів і дій, які охоплюють усі складові педагогічної взаємодії — від формулювання цілей до досягнення очікуваних результатів. Йдеться про впровадження як принципово нових, так і модернізованих форм, методів і засобів навчання, виховання та управління освітніми процесами, які інтегруються на основі спільної мети — підвищення якості освіти.

Інноваційні технології, відповідно до позицій сучасних дослідників, становлять не лише методичний інструментарій, а й певну філософію

педагогічної дії, що забезпечує підвищення внутрішньої мотивації учнів до навчальної діяльності, активізацію їхнього пізнавального інтересу, залучення до процесу смислотворення та самостійного знаннєвого пошуку. При цьому важливо підкреслити, що технологічний підхід в освіті не обмежується алгоритмізацією педагогічних дій, а передбачає високий рівень гнучкості, адаптивності й творчості педагога в організації освітнього процесу [4].

Сучасна педагогіка розглядає поняття «інновація» як нововведення, що стосується певного аспекту освітнього процесу. Нові авторські ідеї, підходи, технологічні методи, які досі не використовувались, а також елементи педагогічного процесу з прогресивними засадами, які набувають статусу інноваційності, повинні, в першу чергу, ефективно забезпечувати розвиток і саморозвиток особистості. Одним із прикладів інноваційних видів діяльності, які використовувалися в освітньому процесі – це уроки мислення в природі, які проводив В .Сухомлинський.

На думку І. Дичківської, інноваційна діяльність, будучи складним і багатоплановим феноменом, своїм змістом охоплює процес взаємодії індивідів, спрямований на розвиток, перетворення об'єкта, на переведення його в якісно новий стан; системну діяльність щодо створення, освоєння та застосування нових засобів; особливий вид творчої діяльності, що об'єднує різноманітні операції і дії, спрямовані на набуття нових знань, технологій, систем. Це і є характерною особливістю інноваційної діяльності в педагогічній сфері [3].

У реаліях сучасної школи відбувається змішування методик і технологій: іноді методики входять до складу технологій, іноді, навпаки, ті чи інші технології – до складу методики навчання. Головним завданням інноваційних технологій, нових методів, удосконалених способів взаємодії учителя та учнів є ефективне досягнення результатів педагогічної діяльності. Початкова школа у освітньому процесі все більше і в повній мірі застосовує не тільки традиційні, а й інноваційні технології: інтерактивні, ігрові, особистісно орієнтовані, групові, інтегративні, проєктні, інформаційно-комунікативні, проблемного навчання та розвитку критичного мислення.

Згідно з положеннями Державного стандарту початкової освіти, метою мовно-літературної освітньої галузі є формування комунікативної, читацької та інших ключових компетентностей, розвиток особистості здобувачів освіти засобами усіх видів мовленнєвої діяльності, зокрема слухання, говоріння, читання і письма. Особлива увага приділяється формуванню здатності учнів до спілкування українською мовою у різних сферах життя – особистій, суспільній, культурній – як засобу самови-

раження, національної самоідентифікації та міжкультурного діалогу. Також важливими є збагачення емоційно-чуттєвого досвіду учнів і розвиток їхніх мовленнєво-творчих здібностей [2].

Досягнення зазначених цілей передбачає трансформацію традиційного підходу до організації навчальної діяльності. Сучасний урок мовно-літературної освітньої галузі має будуватися на принципах системності, цілеспрямованості, варіативності, результативності та педагогічної доцільності. Його структуру повинні визначати не лише дидактичні цілі, а й здатність активізувати особистісний потенціал кожного здобувача освіти. У цьому контексті особливого значення набуває впровадження інноваційних педагогічних технологій, які спрямовані на оновлення всіх складових освітнього процесу – цілей, змісту, форм, методів, засобів і засад взаємодії між учасниками освітнього середовища.

Інноваційні технології в освітньому процесі мовно-літературної галузі виступають не лише засобом урізноманітнення навчання, а й важливим чинником підвищення його якості, ефективності та відповідності потребам сучасного суспільства. Йдеться про впровадження концептуально нових або істотно вдосконалених підходів до організації навчального процесу, які ґрунтуються на гуманістичних засадах, забезпечують особистісно орієнтовану та діяльнісну спрямованість навчання. Інноваційна діяльність педагога в цьому разі передбачає не просто використання нових методик, а системне проектування освітнього середовища, здатного сприяти розвитку мовної компетентності, комунікативної ініціативи, креативного мислення та соціальної активності учнів.

Серед провідних напрямів інноваційної педагогіки вивчення предметів мовно-літературної галузі важливе місце займають технології проєктного навчання, кейс-метод, навчання у співпраці, ігрові моделі пізнання, технології розвитку критичного мислення, інтерпретаційне читання, а також використання цифрових інструментів (електронних освітніх ресурсів, інтерактивних платформ тощо). Застосування таких підходів дозволяє підвищити рівень особистої залученості учнів у процес опрацювання змісту, забезпечити міжпредметну інтеграцію, стимулювати вміння працювати з інформацією, генерувати нові ідеї та приймати рішення.

Інноваційні технології передбачають не лише оновлення методичного інструментарію, а й зміну ролі вчителя: від джерела знань до організатора інтелектуальної взаємодії, наставника та фасилітатора. У центрі освітнього процесу перебуває здобувач освіти як активний суб'єкт пізнання, що самостійно формує, аналізує й оцінює власну навчальну діяльність. Такий підхід підвищує рівень навчальної мотивації, формує

внутрішню потребу у знаннях, посилює когнітивну самостійність і відповідальність учня.

Отже, інноваційні технології у викладанні мовно-літературної освітньої галузі забезпечують цілісне оновлення освітнього процесу, дозволяють досягти глибшого засвоєння знань, формують у здобувачів освіти здатність до саморозвитку, творчої реалізації та ефективної комунікації у сучасному суспільстві.

Ефективне оволодіння мовними, мовленнєвими й літературними компетентностями потребує застосування педагогічних технологій, які активізують мисленнєву діяльність, розвивають навички комунікації, творчого письма, критичного аналізу тексту й емоційно-ціннісного ставлення до художнього слова. Саме тому організація навчальної взаємодії на основі структурованого добору методів і прийомів має базуватися на формах організації роботи, що сприяють розвитку комплексних умінь учнів.

Умовно інноваційні технології мовно-літературної освіти в початковій школі можна класифікувати за типом організації навчальної діяльності (рис. 1).

Колективна робота є ефективною під час розвитку навичок усного мовлення, роботи з текстом, удосконалення вміння висловлювати власні думки. Зокрема, метод «Мікрофон» дозволяє організувати обговорення прочитаного твору, формулювання власної думки щодо характеру літературного героя або оцінювання подій твору, що сприяє розвитку монологічного та діалогічного мовлення. Метод «Мозковий штурм» активно використовується для складання плану твору, добору заголовків до прочитаного тексту, генерації ідей для творчого письма чи складання казки.

Парна робота є особливо цінною для формування навичок діалогічного мовлення, взаємоперевірки орфографічної та граматичної грамотності. Прийом «Незакінчені речення» сприяє розвитку граматичної правильності висловлювань, логічного мислення, дозволяє удосконалювати навички побудови речень, складання текстів. Метод «Взаємоперевірка» може застосовуватися під час перевірки правильності виконання вправ на правопис слів, удосконалення вміння редагувати тексти. Технологія «Навчаючи – учусь» є надзвичайно ефективною в процесі пояснення орфографічних або пунктуаційних правил, коли один учень виступає в ролі вчителя для іншого, що поглиблює розуміння матеріалу обома учасниками взаємонавчання.

Групова робота сприяє розвитку навичок колективного створення тексту, аналізу змісту твору, формулювання узагальнень та висновків.

Метод «Коло ідей» може бути застосований для обговорення основної думки прочитаного тексту, висування гіпотез щодо подальшого розвитку сюжету або складання колективного твору за поданою темою. Метод «Ажурна пилка» дозволяє учням опрацювати різні аспекти тексту (сюжет, образи, художні засоби), обмінятися інформацією та скласти цілісне уявлення про твір. Кейс-метод використовується для аналізу літературних ситуацій, моральних дилем героїв творів, стимулюючи учнів до аргументованого висловлення власної позиції та розвитку критичного мислення.

Індивідуальна робота є незамінною у процесі формування мовленнєвої самостійності, розвитку письмової компетентності та креативних здібностей. Створення сенкану за прочитаним текстом допомагає узагальнити зміст, виокремити основні риси героя, визначити тему твору. Сенкан також сприяє розвитку вміння лаконічно і водночас глибоко висловлювати власні думки. Використання цифрових інтерактивних вправ (LearningApps, Wordwall тощо) забезпечує можливість тренування орфографічних і граматичних навичок у ігровій формі, розвиває читання з розумінням, уміння працювати з текстами різних жанрів.

До категорії *парної/групової роботи* належить технологія «Зіграй ситуацію», яка є особливо ефективною під час інсценізації діалогів між літературними персонажами, створення альтернативних кінцівок творів, обговорення можливих варіантів поведінки героїв у складних ситуаціях. Рольові ігри сприяють розвитку емоційної компетентності учнів, навичок виразного мовлення, акторської майстерності, творчої інтерпретації літературних текстів.

Таким чином, використання інноваційних технологій у процесі вивчення мовно-літературної освітньої галузі в початковій школі сприяє не лише розвитку мовних і мовленнєвих компетентностей учнів, а й формуванню в них критичного та креативного мислення, емоційно-ціннісного ставлення до художнього слова. Систематизація технологій за формами організації роботи дозволяє педагогові ефективно планувати навчальний процес, диференціювати й індивідуалізувати навчальні завдання, активізувати кожного здобувача освіти, забезпечуючи всебічний розвиток особистості молодшого школяра.

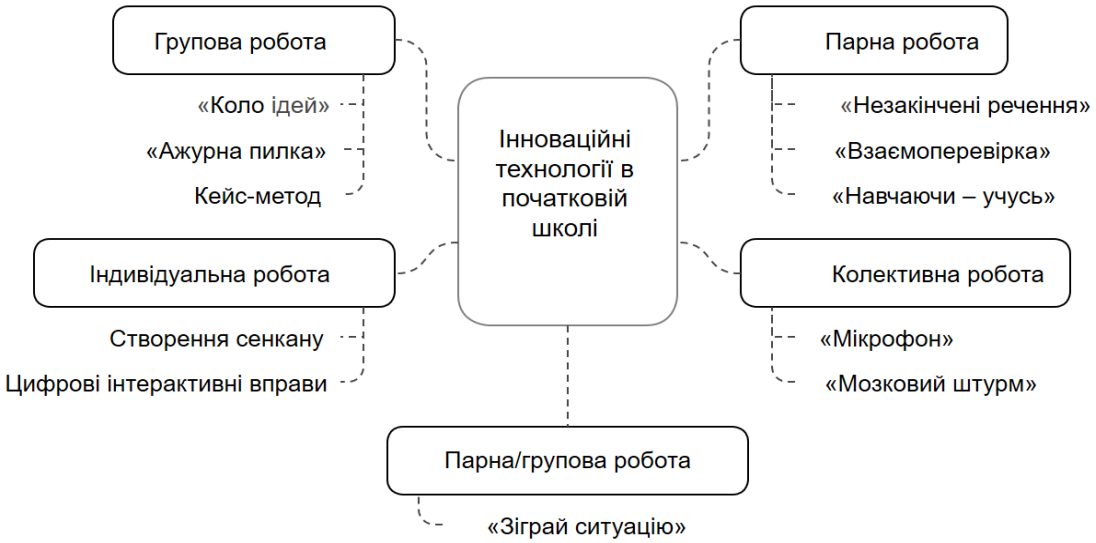


Рис. 1 Класифікація інноваційні педагогічних технологій вивчення мовно-літературної освітньої галузі у початковій школі за типом організації навчальної діяльності

Висновки Проведений теоретичний аналіз засвідчив, що впровадження інноваційних педагогічних технологій у навчання мовно-літературної освітньої галузі початкової школи є важливою умовою підвищення ефективності освітнього процесу, формування в учнів комунікативної, мовленнєвої, читацької та творчої компетентностей. Інноваційні технології сприяють активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти, розвитку їхнього критичного мислення, мовленнєвої самостійності, рефлексивних умінь та емоційно-ціннісного ставлення до слова. Інтеграція сучасних педагогічних технологій у мовно-літературну освіту забезпечує реалізацію діяльнісного, особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів, сприяє індивідуалізації освітнього процесу, створенню мотивувального середовища, розвитку навичок співпраці та самонавчання учнів. Застосування класифікованого за типами організації діяльності спектру інноваційних технологій дає змогу оптимізувати методичний інструментарій учителя відповідно до дидактичних цілей і потреб здобувачів початкової освіти.

Подальші наукові дослідження у цьому напрямі доцільно спрямувати на поглиблення теоретико-методичних засад адаптації інноваційних технологій до специфіки мовно-літературної освітньої галузі в умовах цифровізації освіти та запровадження компетентнісних моделей навчання. Особливо актуальним є розроблення практикоорієнтованих методичних рекомендацій для педагогів щодо поєднання традиційних і інноваційних підходів у формуванні мовленнєвої і читацької компетентностей молодших школярів відповідно до потреб сучасного суспільства.

Література:

1. Васильєва С. О., Петренко І. В. Інноваційні технології навчання в початковій школі. – Київ: Освіта, 2021.
2. Державний стандарт початкової школи. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Київ: Академвидав, 2015. 304 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2021. 1040 с.
5. Сорока Н. В. Сучасні підходи до навчання мови і літератури у початковій школі. Харків: Ранок, 2020.

References:

1. Vasylieva, S.O., Petrenko, I.V. (2021). Innovatsiini tekhnolohii navchannia v pochatkovii shkoli [Innovative technologies of teaching in primary school]. Kyiv: Osvita [in Ukrainian].
2. Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity [State Standard of Primary Education]. (n.d.). zakon.rada.gov.ua. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text [in Ukrainian].
3. Dychkivska, I.M. (2015). Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii [Innovative pedagogical technologies]. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
4. Entsyklopediia osvity / Akad. ped. nauk Ukrainy; holovnyi red. V.H. Kremen. (2021). [Encyclopedia of Education / Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; Editor-in-Chief V.H. Kremen]. Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].
5. Soroka, N.V. (2020). Suchasni pidkhody do navchannia movy i literatury u pochatkovii shkoli [Modern approaches to teaching language and literature in primary school]. Kharkiv: Ranok [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
ISSN 2786-6165 (ONLINE) № 4(34)2025
Bulletin of Science and Education

УДК 378.147 : 37. 211.24

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1485-1497

Нагірний Володимир Васильович аспірант кафедри педагогіки та інноваційної освіти, Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, тел.: (032) 258-21-11, https://orcid.org/0009-0005-7205-028X

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРАЦІЇ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСОБУ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ У ГАЛУЗІ ПРАВА

Анотація. У статті висвітлено методологічні та загальнонаукові основи інтеграції методів навчання як засобу підвищення професійної компетентності майбутніх бакалаврів у галузі права. Інтеграційні процеси тісно пов'язані з основними законами філософії: законом переходу кількості в якість (поява якісно нових знань, методів викладання і навчання в процесі інтегративного навчання); законом єдності і боротьби протилежностей (конкуренція між інтеграцією і диференціацією навчання, коли ці категорії становлять діалектичну єдність, передбачаючи, збагачуючи, обумовлюючи і доповнюючи одна одну); закон заперечення заперечення (спирається на поетапну первинність інтеграції або диференціації та їх почерговість у домінуванні в освітніх процесах). Визначено історико-теоретичні передумови інтеграції змісту освіти: необхідність постійної адаптації до нової інформаційної ситуації; перехід від розвитку наукової диференціації до етапу інтеграції; посилення і розвиток системного, діяльнісного та індивідуального підходів в освіті; міжпредметні зв'язки, координація, синтез і професійна спрямованість у контексті педагогічної інтерпретації. Обґрунтовано сутність інтегрованого підходу як системи, що заснована на інтеграції як основному принципі побудови сучасних освітніх технологій і методів, що характеризується комплексністю, узагальненням змісту через взаємовплив, взаємопроникненням і взаємозв'язком різних дисциплін. Такий підхід сприяє розвитку особистості майбутніх фахівців. Показано, що методи, прийоми та засоби навчання перебувають у діалектичному взаємозв'язку, створюючи постійну систему впливу. Виявлено, що сучасні методики викладання права містять дуже багато різних методів, прийомів і засобів навчання. Поняття інноваційних методів навчання об'єднує всі нові та ефективні методи навчання (набуття, передачі та виробництва знань), які сприяють вдосконаленню та модернізації освітнього процесу і розвивають творчість та індивідуальний потенціал майбутніх бакалаврів права.

Ключові слова: теоретичні засади, інтеграція, методи навчання, засіб, підвищення, професійна компетентність, майбутні бакалаври у галузі права

Nagirnyi Volodymyr Vasyliovych graduate student of the Department of Pedagogy and Innovative Education, Lviv Polytechnic National University, Lviv, tel.: (032) 258-21-11, https://orcid.org/ 0009-0005-7205-028X

THEORETICAL PRINCIPLES OF THE INTEGRATION OF LEARNING METHODS AS A MEANS OF IMPROVING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE BACHELORS IN THE FIELD OF LAW

Abstract. The article highlights the methodological and general scientific foundations of the integration of teaching methods as a means of improving the professional competence of future bachelors in the field of law. Integrative processes are closely related to the basic laws of philosophy: the law of transition of quantity into quality (emergence of qualitatively new knowledge, methods of teaching and learning in the process of integrative learning); the law of unity and struggle of opposites (competition between integration and differentiation of learning, when these categories constitute a dialectical unity, anticipating, enriching, conditioning and complementing each other); the law of negation of negation (based on the gradual primacy of integration or differentiation and their alternation in dominance in educational processes). The historical and theoretical prerequisites for the integration of educational content are determined: the need for constant adaptation to the new information situation; the transition from the development of scientific differentiation to the stage of integration; strengthening and development of systemic, activity and individual approaches in education; interdisciplinary connections, coordination, synthesis and professional orientation in the context of pedagogical interpretation. The essence of the integrated approach as a system based on integration as the main principle of building modern educational technologies and methods, characterized by complexity, generalization of content through mutual influence, interpenetration and interconnection of various disciplines, is substantiated. This approach contributes to the development of the personality of future specialists. It is shown that the methods, techniques and means of learning are in a dialectical relationship, creating a constant system of influence. It was found that modern methods of teaching law contain many different methods, techniques and means of learning. The concept of innovative teaching methods unites all new and effective teaching methods (acquisition, transfer and production of knowledge)

that contribute to the improvement and modernization of the educational process and develop the creativity and individual potential of future bachelors of law.

Keywords: theoretical foundations, integration, teaching methods, medium, promotion, professional competence, future bachelors in the field of law

Постановка проблеми. Процес реформування системи освіти потребує врахування реалій сучасного життя та перспектив розвитку країни. При цьому все більшого значення набуває вивчення історичного педагогічного досвіду. Зосередженість на навчанні впродовж життя зміцнює засади сучасної освіти, адже саме базова освіта має стати основою для навчання впродовж життя: тривалою, стійкою і повною. Найміцніші знання ґрунтуються на впорядкованих структурах, які функціонують у діяльності та думках людей і формують їхню особистість. У цьому сенсі методи освіти і виховання, як невід'ємна частина навчання, стають методами формування людської особистості.

У період становлення та розвитку української держави інтеграційні процеси у професійній педагогіці розвиваються досить активно і кількість досліджень з інтеграції постійно зростає. Тому виникає потреба в їх аналізі, систематизації та узагальненні. Педагогічне підґрунтя інтеграції навчання визначається кінцевою метою освітнього процесу, а саме необхідністю передачі соціального досвіду суспільства та залучення особистості до діяльності соціуму. Оскільки соціальний досвід за своєю природою є інтегративним, система освіти має створювати умови для інтегративної пізнавальної діяльності студентів, що сприяє формуванню цілісного світогляду.

Значне зростання міждисциплінарних зв’язків у змісті освіти і поява інтегративних курсів, наростання суперечностей між формою і новим змістом освіти призводить до закономірної зміни форми: міждисциплінарні зв'язки поступово замінюються інтеграцією, визначаються принципи інтеграції і розвивається використання інтегративного підходу в освіті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інтеграція в освіті «з філософсько-соціологічної точки зору все більше стає проблемою педагогічною. Її розв’язання є найважливішою умовою успішного розвитку як окремої особистості, так і суспільства в цілому. Дидактичні основи інтеграції змісту освіти і змісту навчання визначаються кінцевою метою освітнього процесу - потребою в передачі соціального досвіду суспільства, залучення особистості до діяльності соціуму» [10, с.173]. Продовжуючи аналіз поняття «інтеграція» можна сказати, що механізми інтеграції можуть проявлятися в різних процесах. Філософи визначають інтеграцію як оновлення та доповнення процесу розвитку, оскільки цей процес є зміною різних форм інтеграції та диференціації.

Нині досліджуються такі проблеми як інтеграція знань із використанням mind map [7]. Трактують інтеграцію знань і як один з дидактичних принципів [9]. Вивчається інтеграція в професійній підготовці фахівців [8].

На думку А. Бабенко, деякі дослідники одночасно активізують «два вектори інтеграції: посилення міждисциплінарних зв'язків і створення інтегрованих курсів. Інші створюють системи інтегрованих курсів, поєднуючи два, здавалося б, несумісні завдання (вектори) без принципової зміни навчальних планів, спеціалізацій, загального навчального часу, предметної диференціації, структури блоків дисциплін тощо»[1, с.17].

Сьогодні інтеграція наук є загальносвітовим трендом: ключовими тенденціями розвитку школи майбутнього є проблемні підходи до побудови змісту професійної освіти, формування цілісної системи загальних і спеціальних знань на основі інтеграції. Перспективними є такі напрями розвитку інтеграції в освіті як едукаційна інтегрологія [6] та інтегративна освіта в контексті поліморфізму знання [5].

Т. Ведь формулює низку концептуальних засад щодо застосування інтегративного підходу для забезпечення наступності методів навчання, зокрема «необхідність забезпечення органічного зв’язку методів навчання зі змістом та цілями навчання; поєднання внутрішньої та зовнішньої інтеграції методів навчання; поєднання методів навчання та учіння; інтеграція методів по вертикалі за ланками освіти; результативність навчання залежить від органічного поєднання методів навчання та методів пізнання; урахування структури методу навчання та використання його компонентів як елементів інтеграції і побудови інтеграційних алгоритмів; створення банку методів для задоволення запитів практики» [3, с.68].

Автори В. Вдовічен та О. Меленко відмічають, що «незважаючи на осучасненість освітнього процесу, нові виклики, які стоять перед вищою школою, не вважається за необхідне взагалі вилучення з освітнього процесу традиційних методів навчання. Звичайно, тільки збалансоване використання методів є важливою умовою ефективності методики викладання правових дисциплін» [2, с.6].

Таким чином, науковці достатньо ґрунтовно досліджували проблему інтеграції, однак саме інтеграція методів навчання залишається малодослідженою проблемою у педагогіці.

Мета статті. На основі історико-теоретичних передумов обґрунтувати теоретичні засади інтеграції методів навчання як засобу підвищення професійної компетентності майбутніх бакалаврів у галузі права

Виклад основного матеріалу. З точки зору методології, обґрунтування процесу інтеграції є основою для трансформації філософських законів у педагогічні. Філософські категорії і поняття, такі як одиничне і

особливе, стають інтегрованими елементами, а система, сформована на основі інтегрованого підходу, має загальні риси. Інтеграційні процеси тісно пов'язані з основними законами філософії: законом переходу кількості в якість (поява якісно нових знань, методів викладання і навчання в процесі інтегративного навчання); законом єдності і боротьби протилежностей (конкуренція між інтеграцією і диференціацією навчання, коли ці категорії становлять діалектичну єдність, передбачаючи, збагачуючи, обумовлюючи і доповнюючи одна одну); закон заперечення заперечення (спирається на поетапну первинність інтеграції або диференціації та їх почерговість у домінуванні в освітніх процесах). Схожі ідеї можна знайти в роботах філософів, які розглядають проблему інтеграції з позицій матеріальної діалектики. Вони пов'язують процес інтеграції з матеріальною єдністю світу, вченням про всезагальні зв'язки і розвиток, а інтеграція є проявом цих зв'язків і людської діяльності.

Загалом, інтеграція - це створення нового цілого на основі окремих елементів, адаптація цих елементів і об'єднання їх у систему з новими якостями, яких раніше не існувало. Вона охоплює не тільки зміст навчальних дисциплін, але й процесуальні особливості, які сприяють формуванню системного мислення студентів.

Процес інтеграції одночасно посилює усвідомлення студентами різних галузей знань і сприяє систематизації змісту, форм і методів навчання. Інтегровані знання є необхідною умовою для формування системного мислення студентів, а системне мислення є робочим інструментом для фахівців, які володіють навичками системного аналізу і можуть реінтегрувати інформацію на цій основі.

До історико-теоретичних передумов інтеграції змісту освіти віднесено: необхідність постійної адаптації до нової інформаційної ситуації; перехід від розвитку наукової диференціації до етапу інтеграції; посилення і розвиток системного, діяльнісного та індивідуального підходів в освіті; міжпредметні зв'язки, координація, синтез і професійна спрямованість у контексті педагогічної інтерпретації

У другій половині XX століття сформувалися загальнонаукові передумови інтеграції змісту навчання. Вони продовжують розвиватися, випереджуючи тенденцію інтеграції змісту навчання в межах одного предметного циклу.

Педагогічний потенціал інтеграції змісту навчання різних навчальних циклів ґрунтується на об'єктивному процесі розвитку наук, тенденціях їх зближення, появі багатьох міждисциплінарних досліджень і комбінованих наук.

Завданням інтеграції змісту освіти є об'єднання зв'язків у цілісну педагогічну систему, що визначає актуальність вивчення інтеграції предметного змісту навчання.

Слід зазначити, що інтегровані дисципліни повинні мати системну, дидактично обґрунтовану структуру. Студенти повинні сприймати матеріал не фрагментарно, а як становлення загального підходу, єдиної методологічної сутності, як засіб проектування та прийняття рішень у певній галузі пізнання та спеціалізації. Це дозволяє студентам комплексно використовувати наукові знання, забезпечувати раціональність своїх дій і забезпечити розвиток феномену професійного мислення.

Таким чином, завдяки процесу інтеграції окремі предметні знання стають однією системою, яка засвоюється на рівні глибокого розуміння і проникнення у свідомість.

Структура інтегрованого навчання вимагає особливої чіткості, продуманості та логічного взаємозв'язку різних навчальних матеріалів на всіх етапах навчання. Це успішно досягається завдяки компактному та інтенсивному використанню матеріалів навчальної програми, а також впровадженню сучасних засобів навчання та засвоєння матеріалу. Перш за все, визначають які предмети і теми найбільше підходять для інтеграції. Вони базуються на близькості змісту основних тем різних предметів та їхньому логічному взаємозв'язку.

Не кожне поєднання предметів та їхніх складових є інтеграцією. Необхідна провідна концепція, яка при реалізації гарантує нерозривний зв'язок, тобто цілісність навчання. Крім того, інтеграція дисциплін є багатоваріантною і може бути повною або частковою. Інтеграція розглядає міждисциплінарні поняття, які є предметом вивчення в різних навчальних програмах. Іншими словами, вона відбирає і поєднує матеріал з різних предметів для того, щоб забезпечити цілісне і всебічне вивчення ключових міждисциплінарних тем. Однак, механічне об'єднання дисциплін не є показником рівня інтеграції. Цей рівень визначається сумою завдань, які можуть бути вирішені за допомогою такої інтеграції. Перш за все, це інтеграція пізнавальних інтересів, процес розвитку загальних навчальних умінь на основі вирішення одних і тих же завдань в інтегрованому курсі.

Інтегроване навчання передбачає об'єднання кількох споріднених дисциплін в одну, на основі якої створюються нові дисципліни. Коли кілька тем інтегруються в межах одного навчального предмета, відбувається міждисциплінарна інтеграція в межах однієї дисципліни. Це дозволяє отримати більше знань за той самий навчальний час, а також сконцентруватися на засвоєнні найбільш важливого матеріалу для подальшого навчання.

Адже інтеграція неминуче розширює можливості навчального предмета, вимагає глибинного аналізу та узагальнення явищ, і ці можливості реалізуються у взаємодії з іншими навчальними предметами.

Інтегративний підхід, заснований на інтеграції принципі побудови сучасних освітніх технологій і методів, характеризується комплексністю, узагальненням змісту через взаємовплив, взаємопроникненнями взаємозв'язк різних навчальних дисциплін.

Такий підхід сприяє розвитку особистості майбутніх фахівців. В результаті реалізації інтегрованого підходу на змістовому і методичному рівнях у закладах вищої освіти створюється середовище, що відкриває широкі можливості для взаємного переходу, взаємного доповнення і взаємної трансформації змісту, форм, методів та засобів навчання.

Таким чином, зміст професійної освіти набуває більш широкого значення, ніж традиційне його трактування. Він об'єднує цілу гаму знань, умінь, навичок, якостей і характеристик, необхідних не тільки для виконання спеціальних функцій, а й для здійснення професійної діяльності загалом. Результатом використання інтегративного підходу є цілісний розвиток особистості, посилення всіх її наявних і набутих потенціалів.

Експерти виділяють кілька типів інтеграції в освіті.

Перший - це інтеграція, орієнтована на зміст, тобто інтеграція на основі предметного змісту (тематична інтеграція).

Другий тип інтеграції фокусується на формуванні способів діяльності (інтеграція навичок).

Інтеграція на рівні способів діяльності здійснюється в межах предмета або під час тематичного навчання. Викладачі розвивають наскрізні та критичні навички протягом певного періоду часу на більшості занять, поступово ускладнюючи їх.

По-третє, інтеграція на ціннісному рівні здійснюється в процесі вивчення усіх дисциплін. Нові підходи до організації освіти вимагають створення високоефективних управлінських та інформаційних технологій, які значно підвищують роль інформаційних ресурсів у різних сферах життєдіяльності суспільства.

Розрізняють три види інтеграції:

- інтеграція змісту матеріалу (інтеграція знань і пов'язаних з ними умінь і навичок),
- інтеграція форм навчання (розробка та аналіз інтегрованих форм навчання),
- інтеграція методів навчання.

Кожен з видів інтеграції вимагає урахування різноманітності характеристик елементів, що інтегруються, оскільки індивідуальні властивості

інтегрованих елементів зберігаються в процесі накопичення кількісних характеристик і появи нових якостей.

Інтеграція навчальних дисциплін не заперечує предметної системи навчання , а є способом її удосконалення та подолання її недоліків з метою поглиблення взаємозв'язку та взаємозалежності між предметами.

Іншими словами, студенти можуть почати формувати свій банк методів вже на ранніх етапах навчання. Передбачається, що для інформація про власні методи студента буде базуватися на сучасних інформаційно-комунікаційних технологіях. Опис кожного методу та його можливе використання у викладанні предмету допоможе студентам у подальшій роботі. Це не тільки дозволяє їхнього розвитку та адаптації до професійної діяльності.

Предметна інформація стосується змісту всіх існуючих об'єктів, а також явищ і подій у природі та суспільстві.

Процесуальна інформація стосується дій, що виконуються з предметною інформацією, тобто дослідження, навчання, узагальнення та перетворення.

Можна виділити три основні напрями у використанні технологій і методів навчання, які доцільно розв’язувати на засадах інтеграції.

Перший напрям містить конфлікт між колективними та індивідуальними технологіями. Інтегроване навчання вирішує суперечність між цими технологіями і використовує в процесі навчання їх обидві. Їх значущість у розвитку навчального процесу може бути однаковою, але в конкретній педагогічній ситуації одна з них може переважати.

Інтеграція колективних та індивідуальних методів навчання дає можливість розвивати індивідуальність кожного студента за власною освітньою траєкторією.

Другою проблемою у використанні методів і прийомів є суперечність між репродуктивними і творчими методами навчання. До репродуктивних методів належать пояснення, ілюстрації, демонстрації, вправи, розв'язування задач за алгоритмами, перевірочні бесіди та виконання інструкцій до практичних занять. Творчі методи включають презентацію проблем, евристичні дискусії, рольові та ділові ігри, метод проектів, рефлексивний аналіз, мозковий штурм, дослідницькі методи.

Тому викладачі планують використання конкретних методів під час вивчення теми, враховуючи основні функції методів та особливості педагогічної ситуації.

Третя дилема у сфері методів і прийомів навчання описує співвідношення методів навчання, які відображають логіко-раціональні та метафорично-емоційні аспекти пізнання. Як правило, переважають методи

і прийоми, що реалізують раціонально-гносеологічний потенціал навчання: розповідь, лекція, вправи, розв'язування задач, робота з книгою тощо. У рамках цих методів студенти виконують завдання, що вимагають вербальної пам'яті, логічних міркувань, структурування, побудови схем і моделей. Основні види діяльності - раціональні та інтелектуальні. В ході цих видів діяльності культивується звернення до розуму, мислення та слідування об'єктивним законам і причинно-наслідковим зв'язкам.

Таким чином формується модель світу, яку можна досить точно виразити словами та іншими умовними символами. Це пояснюється тим, що в основі творчої діяльності лежить інтуїція, прояв якої залежить не лише від логічних процесів, а й від особистого досвіду та емоцій.

Для реалізації сучасних функцій навчання необхідно інтегрувати раціональні та герменевтичні методи. До герменевтичні методів належать методи вивчення біографій, звернення до суб'єктивного досвіду, науково-художній аналіз текстів і ситуацій, методи навчального живопису (написання картин на основі наукових понять), використання кольору, музики, поезії, прислів'їв і метафор для інтерпретації наукових явищ тощо.

Загалом завданнями інтегрованого навчання є досягнення якісної та конкурентоспроможної освіти, активізація пізнавальної діяльності студентів на заняттях, ефективна реалізація розвивальної та виховної функцій навчання, та формування цілісного уявлення про навколишній світ і систему знань, умінь і навичок.

Поява інтегрованого навчання як інноваційного явища та його впровадження в освітню практику зумовлена нагальною потребою формування у студентів інтегрованого способу мислення з метою адаптації до сучасних умов та підвищення конкурентоспроможності. Загалом, передумовами для впровадження інтегрованого навчання в школах є те, що традиційна моністична система освіти втратила свою практичну ефективність. По-друге, в сучасній школі дисципліни часто конкурують між собою. По-третє, кожна дисципліна сама по собі є набором інформації з певної галузі знань, а тому не можна сказати, що вона системно описує дійсність.

Науковці вказують на різні підходи до інтегрованого навчання. Зокрема, це міждисциплінарний, міжпредметний та трансдисциплінарний підходи.

Міждисциплінарний підхід передбачає зосередження викладача на конкретній предметній галузі. Викладачі інтегрують зміст кількох предметів, не порушуючи цілісності самої дисципліни, а інтеграція матеріалу зосереджена на конкретній темі.

Міждисциплінарне навчання характеризується взаємопроникненням матеріалу з різних предметних галузей і більш глибоким визначенням

навчальних дисциплін (наприклад, вивчення матеріалу з кількох навчальних дисциплін в рамках одного інтегрованого курсу). За такого підходу викладачі розвивають міжпредметні навички в реальному контексті, коли студенти розв'язують реальні проблеми.

У кожній конкретній темі питома вага і місце того чи іншого методу визначається щонайменше двома факторами. Це функції тих чи інших методів і педагогічна ситуація (цілі етапу, особливості студентів).

Освітній аспект інтеграції містить визначення методів, форм, прийомів, способів і засобів навчання. Зокрема, це взаємодія освіти, науки і виробництва; співпраця між різними типами навчальних закладів; наступність на різних освітніх рівнях; формування знань між предметами і всередині предметів; вибір методів, технологій і форм організації навчання..

Методи, прийоми та засоби навчання перебувають у діалектичному взаємозв'язку, створюючи постійну систему впливу. Внутрішній зміст методів, прийомів і засобів навчання та їх використання визначається цілями і завданнями освіти. Методи навчання - це специфічні засоби навчання, які педагоги підпорядковують своєму впливу і використовують у своїй педагогічній діяльності. Від наявності чіткої класифікації методів навчання залежить ясність мислення викладача. А ясність мислення зумовлює правильність педагогічних процесів.

Маючи класифікацію методів навчання, викладач завжди може добрати та зінтегрувати потрібні для конкретного заняття методи навчання.

Наприклад, програмовано-ігровим називається метод навчання із закритими передбачуваними результатами та проміжними завданнями та відкритими початковими умовами та шляхами вирішення проміжних завдань. Якщо гра задана не сценарієм, а заздалегідь відомими правилами, де обмежувачами є проміжні завдання, то такий метод називають евристично-ігровим.

За межами класифікацій залишається багато методів навчання, які прийнято називати педагогічними прийомами або дидактичними знахідками, та частина дидактики, яка відноситься до галузі педагогічного мистецтва.

Прийоми педагогічної техніки становлять спеціальну область дидактики, що називається педагогічною технікою чи педагогічною майстерністю. Прийоми можна описувати, накопичувати, колекціонувати, але систематизувати їх дуже непросто.

Синтез у визначенні та застосуванні методів навчання означає однакову практику з метою набуття знань і навичок. Наприклад, якщо студентам потрібно продемонструвати свої знання з фахової теми, їх

просять відповісти на запитання. Таку ж практику, тобто відповіді на запитання, студенти здійснюють для перевірки рівня володіння теми, що вивчається.

В історії юридичної освіти налічуються десятки методів навчання, які виникали відповідно до потреб суспільства в розвитку права та визначалися характером і рівнем розвитку права в конкретний період.

Наприклад, у Болонській школі права, відомій також під назвою "глосата", основним методом викладання було тлумачення римських правових джерел. Термінологи тлумачили юридичні поняття і писали пояснення, коментарі та зауваження (так звані глоси) на полях і між рядками законодавчих текстів або в глосаріях (тлумачних словниках).

Сучасні методики викладання права, як і багатьох інших гуманітарних дисциплін для юристів, включають в себе безліч різних методів, прийомів і засобів навчання, як загальних (які можна використовувати для викладання будь-якої дисципліни), так і дисциплінарно-специфічних (які відображають особливості конкретної дисципліни або багатьох суміжних дисциплін). Поняття інноваційних методів навчання об'єднує всі нові та ефективні методи навчання (набуття, передачі та виробництва знань), які сприяють вдосконаленню та модернізації освітнього процесу і розвивають творчість та індивідуальний потенціал учасників, і є багатофакторним.

Висновки. Сутність інтегрованого підходу як системи полягає у тому, що вона заснована на інтеграції як основному принципі побудови сучасних освітніх технологій і методів, що характеризується комплексністю, узагальненням змісту через взаємовплив, взаємопроникненням і взаємозв'язком різних дисциплін. На основі визначених історико-теоретичних та філософських передумов інтеграції змісту освіти описано методи, прийоми та засоби навчання, що перебувають у діалектичному взаємозв'язку, створюючи постійну систему впливу. Сучасні методики викладання права містять значну кількість методів, прийомів і засобів навчання, де поняття інноваційних методів навчання об'єднує всі нові та ефективні методи навчання, що сприяють вдосконаленню та модернізації освітнього процесу і розвивають творчість та індивідуальний потенціал майбутніх бакалаврів права.

Література:

1. Бабенко А. Інтеграційні процеси у фізичному вихованні в руслі сучасних запитів науки. Наукові записки Кіровоградського ДПУ ім. В. Винниченка: Серія педагогічна. 2006. № 71, С. 16–18.

2. Вдовічен В. А., Вдовічена, Л. І. & Меленко, О. В. *Методика викладання правничих дисциплін*. Чернівці: Чернівец. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича. 2022. 144 с.

3. Ведь Т. Теоретичні засади формування трансверсальних компетентностей на сучасному етапі розвитку суспільства. Педагогічні науки: збірник наукових праць. 2020. Вип. 93. С. 64–69.

4. Волотовська Т.П. Використання штучного інтелекту у розвитку професійної мобільності учасників освітнього процесу Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)»: журнал. 2024. № 4(38) 2024133-145

5. Клепко С.Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм знання. Київ-Полтава-Харків : ПОІППО, 1998. — 360 с.

6. Козловський Ю. & Козловська І. Теоретичні основи та можливості практичного застосування едукаційної інтегрології. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія педагогічні науки. 2014. № 41,. С. 7–11.

7. Козловський Ю. М. & Білик О. С. Інтеграція знань із використанням mind map у закладах вищої технічної освіти. Інноваційна педагогіка. 2021. Вип. 34. № 2. С.71–74.

8. Лілік, О. О. Міждисциплінарна інтеграція в професійній підготовці майбутніх учителів української мови й літератури: рівні і шляхи реалізації. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2021. Вип. 194. С.33–37.

9. Повстин, О. В. Інтеграція знань як один з дидактичних принципів сучасної освіти. Вісник ЛДУ БЖД. 2014. Вип.10. С. 231–235.

10. Сільвестр А. М., Моклюк М. О. & Моклюк О. О. Інтеграція знань як психолого-педагогічна проблема. Науковий часопис Національного пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2017. Вип.57. С. 171–178.

References:

1. Babenko A. Intehratsiini protsesy u fizychnomu vykhovanni v rusli suchasnykh zapytiv nauky. [Integrative processes in physical education in line with modern demands of science]. Naukovi zapysky Kirovohradskoho DPU im. V. Vynnychenka: Seriia pedahohichna. 2006. № 71, S. 16–18. [In Ukrainian]

2. Vdovichen V. A., Vdovichena, L. I. & Melenko, O. V. Metodyka vykladannia pravnychykh dystsyplin. [Methods of teaching legal disciplines]. Chernivtsi: Chernivets. nats. un-t im. Yu. Fedkovycha. 2022. 144 s. [In Ukrainian]

3. Ved T. Teoretychni zasady formuvannia transversalnykh kompetentnostei na suchasnomu etapi rozvytku suspilstva.[Theoretical principles of the formation of transversal competences at the current stage of the development of society]. Pedahohichni nauky: zbirnyk naukovykh prats. 2020. Vyp. 93. S. 64–69. [In Ukrainian]

4. Volotovska T.P. Vykorystannia shtuchnoho intelektu u rozvytku profesiinoi mobilnosti uchasnykiv osvitnoho protsesu. [The use of artificial intelligence in the development of professional mobility of participants in the educational process]. Perspektyvy ta innovatsii nauky (Seriia «Pedahohika», Seriia «Psykholohiia», Seriia «Medytsyna»)»: zhurnal. 2024. № 4(38) 2024133-145[In Ukrainian]

5. Klepko S.F. Intehratyvna osvita i polimorfizm znannia. [Integrative education and polymorphism of knowledge]. Kyiv-Poltava-Kharkiv : POIPPO, 1998. — 360 s. [In Ukrainian]

6. Kozlovskyi Yu. & Kozlovska I. Teoretychni osnovy ta mozhlyvosti praktychnoho zastosuvannia edukatsiinoi intehrolohii. [Theoretical foundations and possibilities of practical application of educational integrology]. Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia pedahohichni nauky. 2014. № 41,. S. 7–11. [In Ukrainian]

7. Kozlovskyi Yu. M. & Bilyk O. S. Intehratsiia znan iz vykorystanniam mind map u zakladakh vyshchoi tekhnichnoi osvity.[Integration of knowledge with the use of mind maps in institutions of higher technical education]. Innovatsiina pedahohika. 2021. Vyp. 34. № 2. S.71–74. [In Ukrainian]

8. Lilik, O. O. Mizhdystsyplinarna intehratsiia v profesiinii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy y literatury: rivni i shliakhy realizatsii.[Interdisciplinary integration in the professional training of future teachers of the Ukrainian language and literature: levels and ways of implementation]. Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky. 2021. Vyp. 194. S.33–37.

9. Povstyn, O. V. Intehratsiia znan yak odyn z dydaktychnykh pryntsypiv suchasnoi osvity. [Integration of knowledge as one of the didactic principles of modern education]. Visnyk LDU BZhD. 2014. Vyp.10. S. 231–235. [In Ukrainian]

10. Silvestr A. M., Mokliuk M. O. & Mokliuk O. O. Intehratsiia znan yak psykholoho-pedahohichna problema. [Integration of knowledge as a psychological and pedagogical problem]. Naukovyi chasopys Natsionalnoho ped. un-tu imeni M. P. Drahomanova. Seriia 5: Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy. 2017. Vyp.57. S. 171–178. [In Ukrainian]

УДК 378.015.3:159.955

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1498-1506

Нагорна Галина Олексіївна доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної педагогіки і психології, професор кафедри теорії музики та композиції, Одеська національна музична академія імені А. В. Нежданової, м. Одеса, тел.: (050) 490-82-96, https://orcid.org/0000-0002-2541-3165

ДОСЛІДНИЦЬКІ УМІННЯ В СИСТЕМІ ВІДНОШЕНЬ ЦІЛІСНОГО ПРОЦЕСУ МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Анотація. У статті розглядається проблема вироблення цілеспрямованої стратегії і тактики відношень цілісного процесу музично-теоретичного дослідження, що забезпечує формування дослідницьких умінь майбутніх магістрів у групах самоуправління своєю професійною діяльністю.

Мета дослідження – розкрити стратегічні основи формування дослідницьких умінь музиканта, які впливають на управління і самоуправління цілісним процесом музично-теоретичного дослідження.

Для досягнення цієї мети в ході дослідно-експериментальної роботи здобувачі оволодівали універсальним механізмом формування дослідницьких умінь на основі реалізації принципів єдності раціонального і творчого, чуттєвого і логічного, індивідуального і соціального, простого і складного, загального і особливого, аналізу і синтезу.

З огляду на сказане можна констатувати, що формування дослідницьких умінь – процес спеціально організований, цілеспрямований, керований, який активізує функціонування професійного мислення музиканта. Для управління і самоуправління цим процесом майбутні магістри оволодівали таким професійним мисленням, яке ґрунтується на чотирьох основних діях розуму: уявленні, судженні, умовиводі, виробленні стратегії і тактики відношень цілісного процесу музично-теоретичного дослідження.

Результати проведеного дослідження показали, що необхідними умовами функціонування складного, безперервного, нескінченого явища, яким було професійне мислення музиканта, виявились управління і самоуправління формуванням наступних дослідницьких умінь: уміння обирати мету музично-теоретичного дослідження; уміння виробляти мотиваційно-критеріальну, інформаційно-контекстуальну тактику відношень музично-теоретичного дослідження; уміння виробляти ціннісно-

методологічну стратегію відношень музично-теоретичного дослідження; уміння оцінювати, самооцінювати доречність, надійність, силу вироблених стратегії і тактики відношень музично-теоретичного дослідження.

У ході дослідно-експериментальної роботи виявлено, що динаміка функціонування професійного мислення здобувачів залежала від ступеню оволодіння ними дослідницькими уміннями. Чим більш доречними і узгодженими були мета і засоби вироблених стратегії і тактики відношень цілісного процесу музично-теоретичного дослідження, тим вищим був рівень сформованості і інтенсивності функціонування професійного мислення у майбутніх музикантів.

Ключові слова: дослідницькі уміння, професійне мислення, стратегія і тактика відношень, музично-теоретичне дослідження.

Nagorna Galyna Oleksiyivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Social Pedagogy and Psychology, Professor of the Department of Music Theory and Composition, Odesa National Music Academy named after A. V. Nezhdanova, Odesa tel.: (050) 490-82-96, https://orcid.org/0000-0002-2541-3165

RESEARCH SKILLS IN THE SYSTEM OF RELATIONSHIPS OF THE HOLISTIC PROCESS OF MUSIC-THEORETICAL RESEARCH

Abstract. The article addresses the issue of developing a purposeful strategy and tactics for the relationships within the holistic process of music-theoretical research, which facilitates the formation of research skills in future masters within self- managing groups of their professional activity.

The aim of the study is to reveal the strategic foundations for forming research skills in musicians that impact the management and self-management of the holistic process of music-theoretical research.

To achieve this goal, during the experimental research work, the participants acquired a universal mechanism for forming research skills based on implementing the principles of unity between the rational and the creative, the sensory and the logical, the individual and the social, the simple and the complex, the general and the particular, as well as analysis and synthesis.

Given the above, it can be concluded that the formation of research skills is a specially organized, goal-oriented, and managed process that activates the functioning of professional thinking in musician. For managing and self-managing this process, future masters developed a type of professional thinking grounded in four main actions of the mind: presentation, judgment, conclusion,

and developing strategy and tactics for the relationships within the holistic process of music-theoretical research.

The results of the conducted research showed that essential conditions for the functioning of the complex, continuous, and infinite phenomenon of professional thinking in musician included management and self-management of the formation of the following research skills: the skill to choose the goal of music-theoretical research; the skill to develop motivational-criteria and informational-contextual tactics for the relationships in music-theoretical research; the skill to produce a value-methodological strategy for the relationships in music-theoretical research; the skill to assess and self-assess the relevance, reliability, and strength of the developed strategy and tactics for the relationships within the music-theoretical research.

During the research experiment, it was revealed that the dynamics of the functioning of professional thinking in the participants depended on their level of mastery of research skills. The more relevant and consistent the goals and means of the developed strategy and tactics for the relationships within the holistic process of music-theoretical research were, the higher the level of formation and intensity of professional thinking in future musicians.

Keywords: research skills, professional thinking, strategy and tactics of relationships, music-theoretical research.

Постановка проблеми. Багаторічний досвід формування професійного мислення у майбутніх музикантів показує, що здобувачі не завжди можуть визначити мету музично-теоретичного дослідження, виявити суттєві і несуттєві ознаки предметів професійної взаємодії, знаходити доцільні рішення завдань і розв'язання проблем, передбачати, прогнозувати можливі результати своєї самокритичної діяльності. Причина криється в недостатньому рівні сформованості дослідницьких умінь виробляти мотиваційно-критеріальну, інформаційно-контекстуальну тактику і ціннісно-методологічну стратегію відношень цілісного процесу музично-теоретичного дослідження. Тому виникає актуальна проблема оволодіння системою дослідницьких умінь, що зумовлюють функціонування професійного мислення музиканта.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У своєму дослідженні критичного мислення особистості Чатфілд Т. не тільки обґрунтовує розумові стратегії особистості, але й пропонує п'ять, пов'язаних з мистецтвом міркування, ключових прийомів з оволодіння критичним мисленням: уміння розуміти і оцінювати міркування; уміння розуміти і оцінювати свідчення; уміння розуміти і враховувати упередженості; уміння критично користуватись цифровими технологіями; вироблення чіткого і компетентного підходу до читання і написання текстів [1].

Професійна підготовка майбутніх музикантів спрямовується на формування у них професійного мислення. Об'єктом їх професійної взаємодії є система відношень цілісного процесу музично-теоретичного дослідження, яка представлена обставинами розвитку музичного мистецтва. Тому «… обставини і об'єкти, суб'єкти, факти, явища, що їх створюють, класифікуються на інформуючі і стимулюючі, прості і складні» [2, С. 203].

Викликає інтерес дослідження, в якому виокремлюються такі основні критерії розробки педагогічних технологій, як: «… концептуальність (концептуальні ідеї наукового пошуку), системність (логіка процесу, взаємозв'язок його частин, цілісність), керованість (можливість діагностичного цілепокладання, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами та методами з метою корекції результатів), ефективність (визначення показника оптимальності навчальної методики), відтворюваність (можливість застосування розробленої технології іншими викладачами)» [3, С. 276]. При цьому саме поняття "педагогічна технологія" представлено у трьох аспектах: науковому, процесуально-описовому, процесуально-дієвому (3, С. 276).

Привертає увагу аналіз пріоритетів розвитку особистості як суб'єкта ціннісно-смислового системотворення, внаслідок якого автор визначає аксіологічну компетентність «... як наявність індивідуальної здатності (уміння) набувати протягом всього життєвого шляху аксіознання та інтегрувати їх у смислові структури» [4, С. 209]. Разом з тим, підкреслюється, що «... повне розуміння сутності, змісту та динаміки функціонування ціннісно-смислової та мотиваційної систем людини може бути сформоване на основі вивчення їхніх механізмів, одним з яких є механізм саморегуляції» [4, С. 210].

Взаємодоповнювальний характер аксіологічного і акмеологічного підходів до проблеми самореалізації особистості полягає не тільки в тому, що цінності є внутрішніми рушійними силами саморозвитку особистості, але й у застосуванні «… методів самовідчуття, самоспостереження, самопізнання, самооцінки, самоаналізу, саморефлексії, що допомагає майбутньому викладачу визначити свої акмеологічні пріоритети» [5, С. 364]. На думку автора, самопізнання, яке здійснюється через спілкування, самоспостереження, рефлексію, інтуїцію, «… виступає однім із засобів розвитку моральності особистості, дозволяє отримати знання про себе самого, свої моральні потреби, обов'язки, права та поведінку» [5, С. 364].

Формування дослідницьких умінь у майбутніх музикантів потребує аналізу проблеми взаємозв'язку між зосередженою працею і смислом [6]. Згідно з положеннями цього дослідження, смисл, «… який відкривається в

процесі її виконання, пов'язаний із майстерністю й розумінням, притаманними професіоналізму, а не з продуктом, отриманим у результаті роботи» [6, С. 85]. Таким чином, автор зазначає, що це правило, яке поширюється на інтелектуальну працю, спрямоване на зрощування в собі майстерності, як багатоступеневого завдання, «… виконати яке неможливе без зосередженої роботи» [6, С. 85]. Таким чином, робиться висновок про те, що зосереджена праця є обов'язковою умовою для знаходження смислу в роботі [6, С. 85].

Мета статті – виявити стратегічні основи формування дослідницьких умінь музиканта, які впливають на управління і самоуправління цілісним процесом музично-теоретичного дослідження.

Виклад основного матеріалу. Для досягнення цієї мети в ході дослідно-експериментальної роботи здобувачі оволодівали універсальним механізмом формування дослідницьких умінь на основі реалізації принципів єдності раціонального і творчого, чуттєвого і логічного, індивідуального і соціального, простого і складного, загального і особливого, аналізу і синтезу.

У зазначеному процесі важливу роль відіграє дослідницьке уміння обирати мету музично-теоретичного дослідження, що включає в себе низку умінь, серед яких знаходяться наступні: уміння на основі порівнянь визначати предмети дослідження, творчо переводячи їх у категорії частин, цілих, засобів, цілей, причин, наслідків; уміння на основі припущень знаходити рішення завдань або розв'язання проблем. Кожне з названих умінь, у свою чергу, містить уміння розуміти і усвідомлювати генезис предметів пізнання, їх простоту і складність, визначати їх суттєві і несуттєві ознаки, що зумовлюють їх загальність, частковість і одиничність.

Проте дана сукупність дослідницьких умінь, яка необхідна майбутнім музикантам для участі у процесі цілісного дослідження фактів, явищ, обставин розвитку музичного мистецтва, не є вичерпною для функціонування професійного мислення здобувачів ОС «Магістр». Це пов'язано з тим, що уміння визначати предмети дослідження на основі виявлення їх генезису, суттєвих і несуттєвих ознак, простоти і складності, загальності, частковості і одиничності не дозволяє розкрити механізм функціонування даного мислення, коли потрібно розкрити не тільки сутність цих предметів (у вигляді частин, цілих, засобів, цілей, причин, наслідків), але й систему відношень між об'єктами, суб'єктами, фактами, явищами, обставинами. Іншими словами, необхідна реалізація процесів абстрагування, узагальнення, класифікації, конкретизації в їх взаємозв'язку, взаємозалежності і взаємозумовленості, що проявляються у сходженні від конкретного до абстрактного, від часткового до загального і від одиничного до загального.

Таким чином, виникає необхідність формування дослідницьких умінь виробляти мотиваційно-критеріальну, інформаційно-контекстуальну тактику і ціннісно-методологічну стратегію відношень цілісного процесу музично-теоретичного дослідження.

Управління і самоуправління формуванням даних умінь ставить також перед необхідністю оцінювання і самооцінювання респондентами своєї самокритичної діяльності. Тому не менш важливим умінням є дослідницьке уміння оцінювати, самооцінювати доречність, надійність, силу вироблених стратегії і тактики відношень у процесі взаємодії з предметами музично-теоретичного дослідження.

Дослідницьке уміння виробляти мотиваційно-критеріальну, інформаційно-контекстуальну тактику відношень цілісного процесу музично-теоретичного дослідження узагальнює такі уміння, як: уміння на основі визначень порівнювати предмети дослідження, знаходячи послідовність, протиставленість або суперечливість виникаючих між ними відношень; уміння на основі рішень завдань або розв’язання проблем припускати або прогнозувати можливі допущення, творчо створюючи узгоджені, протиставлені або суперечливі відношення між ними.

Вироблення цілеспрямованої стратегії відношень цілісного процесу музично-теоретичного дослідження забезпечує функціонування критичного і творчого мислення майбутніх магістрів у групах самоуправління своєю професійною діяльністю.

Дослідницьке уміння виробляти ціннісно-методологічну стратегію відношень цілісного процесу музично-теоретичного дослідження складається з таких умінь, як: уміння на основі визначень, порівнянь творчо створювати рішення завдань або розв'язання проблем; уміння на основі порівнянь рішень завдань або розв'язання проблем і припущень визначати, творчо створені між ними, відношення, переводячи їх у відношення «частини-ціле», а також інструментально-самодостатні, причинно-наслідкові відношення.

Нарешті, дослідницьке уміння оцінювати, самооцінювати доречність, надійність, силу вироблених стратегії і тактики відношень цілісного процесу музично-теоретичного дослідження зумовлено такими уміннями, як: уміння оцінювати, самооцінювати силу музично-теоретичних концепцій на основі виявлення ступеня їх доречності і надійності; уміння оцінювати, самооцінювати силу схем і упорядкованих музично-теоретичних систем на основі виявлення ступеня їх надійності і доречності.

Висновки. З огляду на сказане можна констатувати, що формування дослідницьких умінь – процес спеціально організований, цілеспрямований, керований, який активізує функціонування професійного мислення

музиканта. Для управління і самоуправління цим процесом майбутні магістри оволодівали таким професійним мисленням, яке ґрунтується на чотирьох основних діях розуму: уявленні, судженні, умовиводі, виробленні стратегії і тактики відношень цілісного процесу музично-теоретичного дослідження, що полягало у визначенні здобувачами суттєвих і несуттєвих, реальних і припустимих ознак об'єктів, суб'єктів, фактів, явищ, обставин розвитку музичного мистецтва, критичному знаходженні або творчому створенні між ними інструментально-самодостатніх, причинно-наслідкових відношень і відношень «частини-ціле», а також встановленні узгодженості (уподібненості, аналогічності), протиставленості або суперечливості цих відношень, адекватно контексту досліджуваних обставин.

Вирішення поставлених завдань здійснювалось в ході дослідно-експериментальної роботи, коли майбутні музиканти оволодівали універсальним механізмом формування дослідницьких умінь на основі реалізації принципів єдності раціонального і творчого, чуттєвого і логічного, індивідуального і соціального, простого і складного, загального і особливого, аналізу і синтезу. Кількісний аналіз предметів музично-теоретичного дослідження був нерозривно пов'язаний з якісним, що віддзеркалювало діалектичну єдність їх сутності і змісту, обсягу і функцій. Тому існувала залежність кількісної характеристики цілісного процесу музично-теоретичного дослідження від його якісної оцінки і навпаки.

Складність дослідження об'єктів, суб'єктів, фактів, явищ, обставин розвитку музичного мистецтва полягала у виявленні логічних, референтних, реальних відношень між ними, представлених у загальних, опосередкованих, професійно-референтних ідеях, судженнях, умовиводах майбутніх магістрів. При цьому зазначені ідеї, судження умовиводи містились в думках, словах, діях учасників дослідно-експериментальної роботи і виражались за допомогою візуально сприйманих елементів мовлення (зовнішність, манери, поза, жести), а також на основі основних елементів голосу (гучність, темп, висота, тембр, артикуляція).

Таким чином, в ході музично-теоретичного дослідження предмети професійної взаємодії обростали системою таких відношень («частини-ціле», інструментально-самодостатні, причинно-наслідкові), які, окрім істинного свого змісту, надавали їм множинність значень і смислів. На основі сказаного істина і значення виступали як мега критерії професійного мислення музиканта, а критерії і цінності – як основи тих відношень цілісного процесу музично-теоретичного дослідження, які пізнавали здобувачі. Принцип виявлення внутрішніх відношень об'єктів, суб'єктів, фактів, явищ поширювався на обставини розвитку музичного мистецтва, в результаті чого створювалась розгалужена система відношень обставин, яка була об'єктом дослідження майбутніх магістрів.

Результати проведеного дослідження показали, що необхідними умовами функціонування складного, безперервного, нескінченого явища, яким було професійне мислення музиканта, виявились управління і самоуправління формуванням наступних узагальнених дослідницьких умінь: уміння обирати мету музично-теоретичного дослідження; уміння виробляти мотиваційно-критеріальну, інформаційно-контекстуальну тактику відношень музично-теоретичного дослідження; уміння виробляти ціннісно-методологічну стратегію відношень музично-теоретичного дослідження; уміння оцінювати, самооцінювати доречність, надійність, силу вироблених стратегії і тактики відношень музично-теоретичного дослідження.

У ході дослідно-експериментальної роботи виявлено, що динаміка функціонування професійного мислення здобувачів залежала від ступеню оволодіння ними дослідницькими уміннями. Чим більш доречними і узгодженими були мета і засоби вироблених стратегії і тактики відношень цілісного процесу музично-теоретичного дослідження, тим вищим був рівень сформованості і інтенсивності функціонування професійного мислення у майбутніх музикантів.

Література:

1. Tom Chatfield. Critical Thinking: Your Guide to Effective Argument, Successful Analysis and Independent Study / SAGE Publications Ltd; Second edition, 2022. 384 p.

2. Нагорна Г. О. Аналіз системи відношень цілісного процесу музично-теоретичного дослідження // Problems of integration of education, science and business in globalization. Abstracts of V International Scientific and Practical Conference. Sofia, Bulgaria, 2024. Pp. 203–204. URL: https://eu-conf.com/events/problems-of-integration-of-education-science-and-business-in-globalization/

3. Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: Монографія / Авт. кол. О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька, Н. Г. Сидорчук, О. М. Спірін, Н. В. Якса та ін. / За заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. 322 с.

4. Галян І. М. Ціннісно-смислова саморегуляція особистості: генеза та механізми функціонування: монографія / І. М. Галян. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені І. Франка, 2016. 402 с.

5. Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: Монографія / За ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 389 с.

6. Ньюпорт Кел. Не турбувати! Як сфокусуватися в інформаційному шумі / пер. с англ. Світлана Сарвіра. – К. : Наш формат, 2018. 248 с.

References:

1. Tom Chatfield. (2022). *Critical Thinking: Your Guide to Effective Argument, Successful Analysis and Independent Study* / SAGE Publications Ltd; Second edition. 384 p. [in English].

2. Nagorna G. O. (2024). *Analiz systemy vidnoshen tsilisnoho protsesu muzychno-teoretychnoho doslidzhennya. [Analysis of the Relationships System in the Holistic Process of Music-Theoretical Research]* // Problems of integration of education, science and business in

globalization. Abstracts of V International Scientific and Practical Conference. Sofia, Bulgaria. Pp. 203–204. URL: https://eu-conf.com/events/problems-of-integration-of-education-science-and-business-in-globalization/ [in Ukrainian].

3. *Profesiino-pedahohichna osvita: suchasni kontseptualni modeli ta tendentsii rozvytku.* (2006). *[Professional and pedagogical education: modern conceptual models and development trends]*: Monohrafiia / Avt. kol. O. A. Dubaseniuk, O. Ye. Antonova, S. S. Vitvytska, N. H. Sydorchuk, O. M. Spirin, N. V. Yaksa ta in. / Za zah. red. prof. O. A. Dubaseniuk. – Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka. 322 s. [in Ukrainian].

4. Halian I. M. (2016). *Tsinnisno-smyslova samorehuliatsiia osobystosti: heneza ta mekhanizmy funktsionuvannia [Value-meaning self-regulation of personality: genesis and mechanisms of functioning]*: monohrafiia / I. M. Halian. – Drohobych : Redaktsiino-vydavnychyi viddil DDPU imeni I. Franka. 402 s. [in Ukrainian].

5. *Profesiina pedahohichna osvita: akme-synerhetychnyi pidkhid.(2011). [Professional pedagogical education: acme-synergistic approach]*: Monohrafiia / Za red. O. A. Dubaseniuk. – Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka. 389 s. [in Ukrainian].

6. Nyuport Kel. (2018). *Ne turbuvaty! Yak sfokusuvatysya v informatsiynomu shumi [Deep Work: Rules for Focused Success in a Distracted World]* / per. s anhl. Svitlana Sarvira. – K. : Nash format. 248 s. [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) № 4(34)2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 796.015.52:378.147(100)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1507-1517

Новописьменний Анатолій Миколайович здобувач третього освітньо наукового рівня кафедри кафедри педмайстерності, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г.Короленка, тел.: (066) 617-81-13, https://orcid.org/0009-0002-3682-4266

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ ДО РОБОТИ В ДИТЯЧО-ЮНАЦЬКИХ СПОРТИВНИХ ШКОЛАХ ІЗ ПАУРЛІФТИНГУ

Анотація. Стаття присвячена комплексному аналізу зарубіжного досвіду підготовки майбутніх тренерів-викладачів пауерліфтингу до роботи з дітьми та підлітками у дитячо-юнацьких спортивних школах силового профілю. У ході дослідження систематизовано моделі університетської освіти у Німеччині, Великобританії, Франції, Швеції та Польщі, де підготовка тренерських кадрів здійснюється на рівнях бакалаврату і магістратури за спеціальностями «Спортивний коучинг», «Фізичне виховання», «Спортивна наука», «Фітнес і здоров'я». Проаналізовано структуру навчальних планів: дисципліни теорії і методики силової підготовки, спортивної біомеханіки, анатомії та фізіології, спортивної психології, педагогіки і менеджменту спорту, а також інтегровані модулі з антидопінгової грамотності та захисту дітей у спорті. Особливу увагу приділено формам практичного навчання: лабораторні практикуми із техніки змагальних вправ, педагогічні стажування у молодіжних секціях, наставницькі програми та обов'язкове асистування під час клубних і регіональних змагань.

Поряд з академічною підготовкою розглянуто додаткові шляхи професійного становлення тренера: багаторівневі системи ліцензування (Trainer-C/B/A у Німеччині, Level 1/2 Coach у Великобританії, Brevet Fédéral у Франції), міжнародна сертифікація IPF Coach License, курси підвищення кваліфікації та онлайн-платформи безперервного професійного розвитку. Узагальнено нормативно-правові вимоги до тренерів, що працюють з неповнолітніми: обов'язкові сертифікати першої допомоги, відсутність судимостей, регулярне підтвердження знань із безпеки та етики, дотримання стандартів ВАДА. Акцентовано на методичних інноваціях: використанні змішаного (blended) формату навчання, інтерактивних кейс-стаді, електронних журналів тренувань, систем відеоаналізу техніки та концепції Long-Term Athlete Development.

Ключові слова: підготовка тренерів, дитячо-юнацький спорт, пауерліфтинг, університетська освіта, тренер-викладач, зарубіжний досвід, силові види спорту, підвищення кваліфікації

Novopismenny Anatoly Mykolayovych candidate of the third educational and scientific level of the Department of Pedagogical Mastery, Poltava National Pedagogical University named after V. G. Korolenko, tel.: (066) 617-81-13, https://orcid.org/0009-0002-3682-4266

FOREIGN EXPERIENCE IN TRAINING FUTURE COACHES-TEACHERS TO WORK IN CHILDREN'S AND YOUTH'S SPORTS SCHOOLS IN POWERLIFTING

Abstract. The article is devoted to a comprehensive analysis of foreign experience in training future powerlifting coaches to work with children and adolescents in children's and youth sports schools of a strength profile. The study systematized models of university education in Germany, Great Britain, France, Sweden and Poland, where training of coaching staff is carried out at the bachelor's and master's levels in the specialties "Sports Coaching", "Physical Education", "Sports Science", "Fitness and Health". The structure of curricula was analyzed: disciplines of theory and methods of strength training, sports biomechanics, anatomy and physiology, sports psychology, pedagogy and sports management, as well as integrated modules on anti-doping literacy and child protection in sports. Particular attention is paid to forms of practical training: laboratory workshops on the technique of competitive exercises, pedagogical internships in youth sections, mentoring programs and mandatory assistance during club and regional competitions.

Along with academic training, additional ways of becoming a coach professionally are considered: multi-level licensing systems (Trainer C/B/A in Germany, Level 1/2 Coach in the UK, Brevet Fédéral in France), international certification IPF Coach License, advanced training courses and online platforms for continuous professional development. The regulatory and legal requirements for coaches working with minors are summarized: mandatory first aid certificates, no criminal record, regular confirmation of safety and ethics knowledge, compliance with WADA standards. Emphasis is placed on methodological innovations: the use of a blended learning format, interactive case studies, electronic training journals, video analysis systems of technique and the Long Term Athlete Development concept.

Keywords: training of coaches, children's and youth sports, powerlifting, university education, trainer-teacher, foreign experience, power sports, advanced training

Постановка проблеми. Пауерліфтинг як вид спорту стрімко набуває популярності серед молоді. У дитячо-юнацьких спортивних школах (ДЮСШ) України створюються відділення пауерліфтингу, де юні спортсмени тренуються за спеціальними програмами. Ефективність цього процесу значною мірою залежить від кваліфікації тренерів-викладачів, які повинні бути підготовлені до роботи з дітьми та підлітками з урахуванням специфіки силового триборства. Однак професійна підготовка таких фахівців наразі має певні проблеми. Зокрема, підготовка тренерських кадрів з пауерліфтингу у вищих навчальних закладах здійснюється лише в окремих університетах, а загальний рівень підготовленості випускників не завжди відповідає реальним потребам практики (особливо в роботі з юним контингентом). На необхідність удосконалення системи освіти тренерів вказує і зарубіжний досвід: у багатьох країнах протягом останніх десятиріч здійснено реформи підготовки спортивних тренерів відповідно до сучасних вимог. У цьому контексті актуальним є вивчення передового зарубіжного досвіду підготовки майбутніх тренерів-викладачів пауерліфтингу для роботи в ДЮСШ, аби окреслити можливі напрями вдосконалення вітчизняної освітньої практики [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема підготовки фахівців фізичної культури і спорту до роботи з дітьми та молоддю привернула увагу багатьох дослідників. Зокрема, акцентувалося виховання морально-вольових якостей майбутніх тренерів. А.Лайчук у дисертації (2021) присвятив дослідження саме підготовці тренерів-викладачів до розвитку вольових якостей вихованців ДЮСШ, обґрунтувавши педагогічні умови цього процесу та експериментально підтвердивши їх ефективність. А.Житницький (2021) розглянув інший аспект – формування здорового способу життя старших підлітків у процесі занять пауерліфтингом, розробивши оздоровчу методику дворічної підготовки у ДЮСШ з урахуванням індивідуалізації навантажень та психолого-педагогічних чинників. Окремі науковці зосереджувалися на підвищенні конкурентоспроможності випускників спеціальностей спорту на ринку праці. Так, І.Квасниця (2019) наголошував на важливості формування у майбутніх тренерів ключових професійних компетентностей, а М.Василенко (2018) у монографії всебічно проаналізував теоретико-методичні засади підготовки фітнес-тренерів, окресливши сучасні підходи (компетентнісний, інноваційний тощо) до змісту освіти, які можуть бути адаптовані й до підготовки тренерів з видів спорту. Водночас слід відзначити, що спеціалізованих досліджень, присвячених саме зарубіжному досвіду підготовки тренерів пауерліфтингу для молодіжного спорту, наразі недостатньо. Це зумовлює потребу в теоретично-аналітичному огляді практик підготовки тренерів за кордоном, який і здійснюється у даній статті.

Метою статті є аналіз зарубіжного досвіду підготовки майбутніх тренерів-викладачів до роботи в дитячо-юнацьких спортивних школах (ДЮСШ) з пауерліфтингу, зокрема в європейських країнах.

Виклад основного матеріалу. У країнах Європи підготовка спортивних тренерів здійснюється за змішаною системою, що поєднує формальну освіту (заклади вищої та професійної освіти) та неформальну освіту (курси й ліцензування при спортивних федераціях) [7]. Це забезпечує багаторівневу структуру підготовки: базові знання й педагогічні компетентності майбутні тренери здобувають у закладах освіти, тоді як спеціалізовані навички і кваліфікацію – через програми федерацій і коучингових організацій. Для прикладу, в Німеччині діє система ліцензування тренерів, координована Німецьким олімпійським спортивним союзом (DOSB). Федерація пауерліфтингу Німеччини (BVDK) пропонує трирівневу підготовку: Trainer C, B, A-ліцензії з пауерліфтингу (силового триборства) [2]. Навчання на рівень Trainer-C організоване федерацією і включає дистанційні модулі та очний практичний курс; після успішного екзамену слухач отримує офіційну ліцензію, визнану DOSB. Великобританія має схожу багаторівневу систему під егідою національної федерації British Powerlifting [3]. Проводяться курси Level 1 та Level 2 для тренерів, орієнтовані на практиків із досвідом силових тренувань [4]. Після курсу видається сертифікат про досягнення відповідного рівня, а самі програми курсів проходять зовнішню акредитацію (наприклад, PD:Approval у Британії). Франція характеризується поєднанням федеративної та державно-визнаної систем: Fédération Française de Force запровадила трирівневі Brevet Fédéral для волонтерів-тренерів (BF1 – інструктор, BF2 – монітор, BF3 – тренер), які дозволяють працювати з атлетами відповідно до рівня змагань (від початкових до міжнародних) [8]. Паралельно на державному рівні для професійної діяльності тренера вимагається наявність дипломів (BPJEPS, DEJEPS) за спеціальністю «важка атлетика, м'язова підготовка і пауерліфтинг», причому найвищий федеративний сертифікат BF3 зараховується як частина програми DEJEPS. Швеція інтегрувала підготовку тренерів у загальнонаціональну систему спортивної освіти, керовану спортивною конфедерацією RF-SISU. Шведська федерація пауерліфтингу (Svenska Styrkelyftförbundet) з 2023 р. перейшла на єдину цифрову платформу для навчання тренерів, де доступні онлайн-курси та плануються очні семінари [15]. Зокрема, запроваджено спеціалізований курс для тренерів дитячо-юнацьких секцій пауерліфтингу (тривалістю 16 годин практичних занять плюс онлайн-матеріали). Окрім того, у співпраці з університетами пропонуються програми підвищення кваліфікації: напр., Університет м. Даларна розробив курсовий пакет *«Tränare i styrkelyft»*

обсягом 15 кредитів ECTS, який охоплює тренувальні та педагогічні дисципліни для пауерліфтингу [10]. Польща має давні традиції підготовки спортивних кадрів у фізкультурних вишах (Академіях фізичного виховання). Поряд із цим, *Польський союз культуризму, фітнесу і трójборства силового* (PZKFiTS) проводить офіційні курси для інструкторів пауерліфтингу. Навчання організоване за модульною системою (кілька навчальних сесій вихідного дня) з подальшою атестацією. Після успішного складання іспиту учасники отримують звання *«Instruktor Trójboju Siłowego PZKFiTS»* (інструктор з пауерліфтингу) і відповідне посвідчення. Таким чином, організаційні моделі різних країн відрізняються деталями, але всі вони передбачають взаємодію закладів освіти та спортивних федерацій, багаторівневу підготовку і офіційну сертифікацію тренерів [6].

Важливим компонентом є наявність чітких кваліфікаційних вимог та регуляторних документів, що визначають підготовку і діяльність тренерів. Зарубіжний досвід показує, що для роботи з молоддю тренери повинні не лише опанувати методику спорту, а й виконати низку умов (членство в федерації, проходження курсів з безпеки, етики тощо). У Німеччині кандидат на отримання ліцензії *Trainer-C* з пауерліфтингу повинен бути членом федерації (клубу) BVDK, мати дійсний сертифікат про надання першої допомоги та підписати етичний кодекс. Окрім того, вимагається проходження базового міжвидового курсу при земельних спортивних союзах, що забезпечує єдиний фундамент знань для всіх тренерів. У Великобританії акцент робиться на відповідності тренерів сучасним стандартам безпеки і доброчесності в спорті. З 2022 року на законодавчому рівні запроваджено вимоги щодо роботи з дітьми (закон *Position of Trust*), тому для отримання тренерської ліцензії *British Powerlifting* необхідно пройти підготовку з питань захисту дітей, рівності та протидії допінгу [11]. Федерація веде реєстр ліцензованих тренерів і вимагає щорічного підтвердження статусу, що включає надання актуальних сертифікатів з відповідних тем [5]. У Франції нормативно розмежовано волонтерську й професійну діяльність тренерів. *Brevet Fédéral* 1–3 дає право працювати тренером на громадських засадах у клубах (з різним рівнем самостійності залежно від кваліфікації). Для отримання BF1 достатньо 16-річного віку, членства у федерації і медичного допуску, тоді як BF2 і BF3 вимагають вищого віку, стажу членства та наявності попереднього сертифікату нижчого рівня. Професійний же тренер, що отримує оплату, зобов'язаний мати державний диплом (*DEJEPS*), який підтверджує право на оплачувану діяльність у сфері пауерліфтингу та суміжних дисциплін. Швеція приділяє значну увагу нормативам безпеки та якості роботи тренера з молоддю. Передбачено, що всі клуби, тренери і волонтери повинні дотримуватися

політик захисту дітей, анти-допінгових правил та етичних стандартів, встановлених *Riksidrottsförbundet*. Під час навчання на курсах федерації обов'язковим є модуль із запобігання насильству і домаганням у спорті (для німецького курсу цей компонент теж наявний у вигляді онлайн-семінару). Польща після deregulacji професій (2010) зробила систему більш відкритою, але наразі повернулася до впровадження чітких кваліфікацій. Курси PZKFiTS встановлюють вимоги до вступників: мінімум середня освіта, перевага надається чинним спортсменам або суддям федерації. Випускники курсу отримують офіційне посвідчення і право брати участь у наступних семінарах підвищення кваліфікації. Отже, нормативний досвід різних країн демонструє необхідність регламентації тренерської діяльності через ліцензування, виконання стандартів безпеки та етичних норм, що особливо важливо при роботі з дітьми [14].

Зарубіжні системи підготовки тренерів-викладачів характеризуються використанням сучасних освітніх технологій та поєднанням теорії з практикою. Значна частина програм побудована за модульним принципом, що включає дистанційне навчання, очні сесії, стажування та підсумкову атестацію. Наприклад, у Німеччині курс *Trainer-C* з пауерліфтингу реалізується у форматі *blended learning*: слухачі опановують теоретичні блоки онлайн через платформу Moodle (в т.ч. матеріал з основ спортивної тренування, анатомії, педагогіки, а також специфіку пауерліфтингу). Додатково проводяться вебінари (зокрема, щодо запобігання домаганням та організації змагань) для інтерактивного засвоєння матеріалу. Після цього обов'язковим є очний дводенний семінар, присвячений практичним навичкам, та іспит. Великобританія традиційно робить акцент на практико-орієнтованому навчанні в малих групах. Курси *Level 1* і *Level 2 British Powerlifting* проходять у форматі дводенних воркшопів під керівництвом досвідчених тренерів-інструкторів. Учасники виконують практичні завдання – планують і проводять фрагменти тренувальних сесій, розбирають техніку вправ, обговорюють ситуаційні завдання. Навчання побудоване так, щоб максимально моделювати реальну роботу тренера і забезпечити зворотний зв'язок від експертів. Міжнародна федерація пауерліфтингу (IPF) також запровадила власну програму підготовки тренерів, яка діє паралельно з національними системами. Курс *IPF Coach License Level I* триває 3 дні і проводиться у формі інтенсивного семінару: ~40% часу займають практичні заняття з штангою і обладнанням, решта – лекції та обговорення [14]. Такий стислий формат орієнтований на тренерів з базовим досвідом і дозволяє за короткий термін систематизувати знання з теорії тренування, психології, методики роботи з різними контингентами (юніори, жінки, спортсмени з інвалідністю тощо). Швеція у своїх програмах

робить наголос на інтерактивності: перед практичним курсом для дитячих тренерів учасники опрацьовують онлайн-модулі з техніки вправ, планування тренувань і лідерства, переглядають відеоматеріали. Це дозволяє вирівняти рівень теоретичної обізнаності всіх слухачів, щоб на очних заняттях зосередитися на відпрацюванні навичок та обговоренні специфічних ситуацій. Польські курси PZKFiTS також поєднують теорію і практику: кожен навчальний блок містить лекційну частину (анатомія і біомеханіка вправ, принципи тренувального процесу, основи дієтології, антидопінг та правила змагань) та практичні вправи (відпрацювання правильної техніки присідання, жиму лежачи, тяги; навчання страхуванню і використанню спеціального екіпірування). Такий методичний підхід – поступове переходження від теоретичних знань до їх реалізації на практиці – забезпечує формування в майбутніх тренерів необхідних умінь і компетентностей для роботи з юними пауерліфтерами [9].

Аналіз навчальних програм підготовки тренерів з пауерліфтингу за кордоном свідчить, що їх зміст є комплексним і багатокомпонентним. Основними складовими є: 1) теоретична підготовка з питань теорії спорту і методики тренування, 2) спеціальна підготовка з пауерліфтингу (техніка і методика виконання змагальних і допоміжних вправ, основи програмування тренувань, правила змагань), 3) спортивна педагогіка і психологія (особливості роботи з дітьми та підлітками, мотивація, основи вікової фізіології), 4) прикладні дисципліни (спортивна медицина, профілактика травм, основи харчування та допінг-контролю), 5) практична підготовка (стажування, практикуми). Наприклад, програма курсів *IPF Coach License* охоплює широкий спектр тем: від теорії тренувального процесу, біомеханіки та спортивної психології до специфіки тренування жінок, юнацтва, атлетів з інвалідністю; окремо вивчаються антидопінгові правила, спортивний менеджмент і маркетинг, організація змагань [12]. Національні федерації адаптують зміст навчання до своїх потреб, проте загальні компоненти збігаються. Так, британський курс *Level 1* фокусується на засвоєнні учасниками ролі та обов'язків тренера пауерліфтингу, правил виду спорту та навичок планування безпечних і ефективних тренувань. Курс *Level 2* заглиблюється у розробку програм підготовки, оцінювання техніки атлетів і виправлення помилок, підготовку до змагань тощо. Французькі *Brevet Fédéral* мають наростаючу складність: BF1 знайомить з основами ведення занять для початківців (з акцентом на *спорт для всіх* і оздоровчі аспекти), BF2 розширює знання до рівня тренування спортсменів національного рівня (планування тренувальних річних циклів, методика розвитку сили, використання екіпірування), а BF3 готує тренера високого рівня з акцентом на підготовку до міжнародних змагань і управління

тренувальним процесом збірної. Польський курс інструктора пауерліфтингу охоплює такі теми, як: методика навчання базових вправ пауерліфтингу і виконання розминки; будова м'язів і основи біомеханіки силових вправ; складання тренувальних програм для різних цілей (набиральний цикл, підготовка до змагань); принципи спортивного харчування та відновлення; правила проведення змагань за версіями PZKFiTS, IPF і EPF; запобігання імовірним травмам та основи першої допомоги; антидопінгове законодавство. Шведські університетські курси додають до цього поглиблену наукову складову: наприклад, у програмі Даларнського університету дисципліни *«Tränings- och tävlingslära»* (теорія тренування і змагальної діяльності), *«Motorisk kontroll och lärande»* (моторний контроль і навчання) та *«Idrottspedagogik»* (спортивна педагогіка) адаптовані спеціально під пауерліфтинг. Таким чином, зміст підготовки тренера-викладача з пауерліфтингу за кордоном будується на поєднанні фундаментальних знань зі спортивних наук і вузькоспеціалізованих умінь, необхідних для ефективної роботи з молодими атлетами.

Ефективна підготовка тренера неможлива без набуття ним реального практичного досвіду. Зарубіжні програми підготовки обов'язково включають елементи практики, що дозволяють майбутнім тренерам застосувати отримані знання у наближених до реальності умовах. По-перше, це практичні заняття і майстер-класи в рамках навчальних курсів. Як уже зазначалося, значну частину часу на курсах (від 30 до 50%) відведено під виконання практичних вправ: слухачі проводять фрагменти тренувань, вдосконалюють техніку вправ під наглядом інструкторів, аналізують помилки одне одного. Наприклад, у програмі *IPF Coach License* підсумкова атестація складається з письмового іспиту та практичного екзамену, на якому учасники мають продемонструвати вміння проводити розминку, коригувати техніку спортсмена та вирішувати ситуаційні задачі, а їхні дії оцінюють експерти IPF. По-друге, практична підготовка включає стажування та наставництво. У деяких країнах для отримання вищого рівня кваліфікації тренер повинен відпрацювати певний час асистентом або молодшим тренером під керівництвом досвідченого ментора. Хоча формально така вимога не завжди прописана (наприклад, у згаданих програмах Німеччини чи Великобританії стажування не є окремим етапом), на практиці багато випускників курсів продовжують навчання, працюючи поруч із старшими тренерами в клубах. Великобританія стимулює безперервний професійний розвиток (CPD) тренерів: ліцензія тренера *British Powerlifting* видається на рік і для її продовження фахівець має підтвердити підвищення кваліфікації – участь у семінарах, курсах тощо. Польська федерація після видачі сертифікату інструктора надає право брати

участь у подальших навчальних семінарах PZKFiTS для вдосконалення майстерності. По-третє, змагальна практика розглядається як важлива складова формування компетентного тренера. У багатьох програмах (особливо на вищих рівнях ліцензування) слухачам надаються можливості виступити в ролі тренера на реальних змаганнях під супроводом кураторів або пройти практику в дитячих спортивних секціях. Так, у Швеції після проходження курсу молодіжного тренера учасники очолюють пробні тренування дітей і підлітків у своїх клубах, після чого обговорюють результати з викладачами курсу. У Німеччині для переходу на рівень *Trainer-B* кандидат має представити документи про досвід роботи на рівні клубу з атлетами певної кваліфікації. Отже, різноманітні форми практичної підготовки – від навчальних тренувань на курсах до наставництва і самостійного ведення спортсменів – є невід'ємною частиною зарубіжної системи підготовки тренерів і гарантують, що випускники програм готові до реальних професійних ситуацій.

Висновки. Аналіз зарубіжних підходів до підготовки тренерів-викладачів пауерліфтингу, що працюватимуть із дитячо-юнацьким контингентом, засвідчив наявність цілісної багатоетапної системи, у межах якої університетська спортивна освіта інтегрується з федеративним ліцензуванням і механізмами безперервного професійного розвитку. У країнах Європи базовий академічний ступінь доповнюється щонайменше двома-трьома рівнями спеціалізованих сертифікацій, без яких фахівець не допускається до практичної діяльності. Нормативно-правове поле регулюється одночасно державними актами та внутрішніми документами федерацій, що забезпечує єдність вимог щодо безпеки, антидопінгового контролю, педагогічної етики й відповідальності тренера за здоров'я неповнолітніх спортсменів. Зміст освітніх програм характеризується інтеграцією фундаментальних знань зі спортивних наук, методики силової підготовки та вікової психології з розвиненою системою практичних стажувань, які дозволяють майбутнім тренерам апробувати теоретичні положення у реальному тренувальному процесі. Розповсюдження змішаних форм навчання, широке використання цифрових платформ і обов'язкове накопичення CPD-кредитів сприяють підтриманню актуальності професійних компетентностей тренерів. Таким чином, зарубіжний досвід підтверджує, що ефективна підготовка тренерських кадрів для дитячо-юнацького пауерліфтингу є багатогранним процесом, який охоплює нормативне, освітнє та практичне забезпечення, а його адаптація до вітчизняних умов здатна підвищити якість тренувального процесу та сприяти сталому розвитку силових видів спорту серед молоді.

Література:

1. Стеценко А. І., Пилипко В. Ф., Ван Сіньна. Загальні основи дитячого та юнацького пауерліфтингу. *Спортивна педагогіка і психологія*. 2009. № 11 (110). С. 110–114.
2. Ausschreibung Trainer/-in C Lizenz Leistungssport Kraftdreikampf. *Bundesverband Deutscher Kraftdreikämpfer (BVDK).* URL: https://www.bvdk.de
3. British Powerlifting Coaching Courses. *British Powerlifting Federation.* 2025. URL: https://www.britishpowerlifting.org/coaching-courses
4. British Powerlifting Level 1 Coaching Course – Syllabus. *British Powerlifting Federation*. 2023. URL: https://www.britishpowerlifting.org/coaching-courses
5. Coaching Licence Guidance 2025. *British Powerlifting Federation.* 2025. URL: https://www.britishpowerlifting.org/documents/3946_coaching_licence_guidance_2025.pdf
6. Eleiko & Swedish Weightlifting Federation. National training center for weightlifting launched in Halmstad. 2022. URL: https://eleiko.com/news
7. European Sport Coaching Framework / ed. by I. Lara-Bercial та ін. Leeds : ICCE, 2017. 206 p.
8. Fédération Française de Force. Présentation des formations fédérales BF1 – BF3. 2025. URL: https://www.ffforce.fr/fr/la-federation-francaise-de-force/presentation-des-formations.html
9. Gök Y., Aslan M. The comparison of the coaching education systems between countries: Germany, Belgium, the United Kingdom, Estonia, France, Finland, Spain, Switzerland, Italy, Portugal and Türkiye. *Mediterranean Journal of Sport Science*. 2023. Vol. 6, No 2. P. 374–405. DOI: 10.38021/asbid.1223071
10. Högskolan Dalarna. Kurspaket «Tränare i styrkelyft» (15 hp) – course description. 2025. URL: https://www.du.se/sv/Utbildning/kurspaket/?applicationcode=H3MZ7
11. International Powerlifting Federation (IPF). By-Laws 2025. Luxembourg : IPF, 2025. Luxembourg: IPF. URL: https://www.powerlifting.sport
12. International Powerlifting Federation (IPF). IPF Coach License Level I and II – Objectives and Curriculum. URL: https://www.powerlifting.sport
13. IPF Coach License Level I and II – Information page. *International Powerlifting Federation*. 2025. URL: https://www.powerlifting.sport/federation/coach-license
14. Kurs instruktora trójboju siłowego – program szkolenia. *Polski Związek Kulturystyki, Fitness i Trójboju Siłowego (PZKFiTS).* 2020. URL: http://www.pzkfits.pl
15. Svenska Styrkelyftförbundet. Barn- och ungdomsträнarutbildning (Youth powerlifting coach training). 2025. URL: https://utbildning.sisuforlag.se/styrkelyft/utbildning/tranarutbildning/styrkelyftforbundets-barn-och-ungdomsutbildning/

References:

1. Stetsenko A. I., Pylypko V. F., Van S. N. (2009). Zahalni osnovy dytyachoho ta yunatskoho paurliftynhu [General principles of children's and youth powerlifting]. *Sportyvna pedahohika i psykholohiia*, № 11 (110), 110–114. [in Ukrainian].
2. Bundesverband Deutscher Kraftdreikämpfer. (2025). Ausschreibung Trainer/-in C Lizenz Leistungssport Kraftdreikampf [Оголошення про набір на курс «Тренер-С з пауерліфтингу»]. URL: https://www.bvdk.de (accessed 05 Apr 2025). [in German].
3. British Powerlifting Federation. (2025). British Powerlifting Coaching Courses [Тренерські курси British Powerlifting]. URL: https://www.britishpowerlifting.org/coaching-courses (accessed 05 Apr 2025). [in English].
4. British Powerlifting Federation. (2023). British Powerlifting Level 1 Coaching Course – Syllabus [Навчальний план тренерського курсу British Powerlifting рівня 1]. URL: https://www.britishpowerlifting.org/coaching-courses (accessed 05 Apr 2025). [in English].

5. British Powerlifting Federation. (2025). Coaching Licence Guidance 2025 [Методичні рекомендації щодо тренерської ліцензії, 2025]. URL: https://www.britishpowerlifting.org/documents/3946_coaching_licence_guidance_2025.pdf (accessed 05 Apr 2025). [in English].

6. Eleiko & Swedish Weightlifting Federation. (2022). National training center for weightlifting launched in Halmstad [Відкриття національного центру важкої атлетики в Гальмстаді]. URL: https://eleiko.com/news (accessed 05 Apr 2025). [in English].

7. European Sport Coaching Framework / ed. by I. Lara-Bercial et al. (2017). The European Sport Coaching Framework [Європейська рамка підготовки спортивних тренерів]. Leeds: ICCE. 206 p. [in English].

8. Fédération Française de Force. (2025). Présentation des formations fédérales BF1 – BF3 [Опис федеративних курсів BF1–BF3]. URL: https://www.ffforce.fr/... (accessed 05 Apr 2025). [in French].

9. Gök Y., Aslan M. (2023). The comparison of the coaching education systems between countries [Порівняння систем підготовки тренерів у різних країнах]. *Mediterranean Journal of Sport Science*, 6 (2), 374–405. https://doi.org/10.38021/asbid.1223071. [in English].

10. Högskolan Dalarna. (2025). Kurspaket “Tränare i styrkelyft” (15 hp) – course description [Пакет курсів «Тренер з пауерліфтингу» (15 кред.)]. URL: https://www.du.se/... (accessed 05 Apr 2025). [in Swedish].

11. International Powerlifting Federation. (2025). By-Laws 2025 [Статут IPF 2025 р.]. Luxembourg: IPF. Luxembourg: IPF. URL: https://www.powerlifting.sport [in English].

12. International Powerlifting Federation. (2025). IPF Coach License Level I and II – Objectives and Curriculum [Ліцензія тренера IPF рівнів I та II: цілі й навчальна програма]. Luxembourg: IPF. URL: https://www.powerlifting.sport [in English].

13. International Powerlifting Federation. (2025*). IPF Coach License Level I and II – Information page* [Інформаційна сторінка ліцензії тренера IPF]. URL: https://www.powerlifting.sport/... (accessed 05 Apr 2025). [in English].

14. Polski Związek Kulturystyki, Fitness i Trójboju Siłowego. (2020). Kurs instruktora trójboju siłowego – program szkolenia [Курс інструктора пауерліфтингу – навчальна програма]. URL: http://www.pzkfits.pl (accessed 05 Apr 2025). [in Polish].

15. Svenska Styrkelyftförbundet. (2025). Barn- och ungdomstränarutbildning [Курс підготовки тренерів з пауерліфтингу для дітей та молоді]. URL: https://utbildning.sisuforlag.se/... (accessed 05 Apr 2025). [in Swedish].

УДК 378.091.3:371.9:004

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1518-1530

Новописьменний Сергій кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету природничих наук та менеджменту, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, тел.: (053) 222-28-91, https://orcid.org/0000-0003-1484-7918

Биковець Олег аспірант кафедри Педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, тел.: (066) 617-81-13, https://orcid.org/0009-0001-9707-5206

НОВІТНІ ТРЕНДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНІЧНИХ ЗАСОБІВ РЕАБІЛІТАЦІЇ В УНІВЕРСИТЕТСЬКЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ

Анотація. У статті розглянуто сучасні тенденції застосування новітніх технічних засобів реабілітації (ТЗР) в освітньому середовищі закладів вищої освіти. Актуальність дослідження визначається глобальним поширенням інклюзивної освіти, підвищеними вимогами до забезпечення доступності навчального простору та активною цифровою трансформацією університетів. Проаналізовано нові напрямки розвитку цифрових, роботизованих та інтерактивних ТЗР, які відкривають додаткові можливості для академічної інтеграції студентів з інвалідністю. Особливу увагу приділено технічним рішенням, що забезпечують адаптивність, мобільність і персоналізацію освітнього процесу для здобувачів з особливими потребами. Висвітлено концепцію універсального дизайну, яка стає основою для створення безбар'єрних кампусів і доступних навчальних ресурсів. Наведено аналіз світового досвіду (США, Німеччина, Канада), де застосування інноваційних ТЗР інтегрується в стратегії інклюзивного розвитку університетів. Розглянуто кращі практики адаптації освітніх середовищ, включаючи використання сенсорних технологій, систем альтернативної комунікації, автоматизованих пристроїв підтримки, мобільних додатків та хмарних платформ для навчання. Також проаналізовано українські ініціативи у цій сфері, зокрема впровадження спеціалізованих служб підтримки студентів з інвалідністю, розвиток освітньої інфраструктури, пристосованої до потреб різних груп користувачів. Обґрунтовано роль новітніх ТЗР у розширенні можливостей

участі студентів в академічному та соціальному житті університетів, сприянні їх самореалізації й професійному становленню. Підкреслено необхідність комплексного підходу до впровадження технічних інновацій у галузі реабілітації в університетській освіті. Визначено, що успішна інтеграція ТЗР вимагає міжсекторальної взаємодії освітніх установ, технологічних компаній і громадських організацій. Стаття відкриває перспективи для подальших досліджень ефективності впровадження новітніх ТЗР у процес інклюзивної вищої освіти в умовах цифровізації суспільства.

Ключові слова: інклюзивна освіта, технічні засоби реабілітації, універсальний дизайн, цифрові технології, освітнє середовище, інклюзія у ЗВО

Novopysmennyy Serhiy Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Natural Sciences and Management, V. G. Korolenko Poltava National Pedagogical University, tel.: (053) 222-28-91, https://orcid.org/0000-0003-1484-7918

Bykovets Oleh Postgraduate Student of the Department of Pedagogical Mastery and Management named after I. A. Zyazyun, V. G. Korolenko Poltava National Pedagogical University, tel.: (066)617-81-13, https://orcid.org/0009-0001-9707-5206

LATEST TRENDS IN THE IMPLEMENTATION OF TECHNICAL REHABILITATION DEVICES IN THE UNIVERSITY EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract. The article examines current trends in the application of the latest technical rehabilitation devices (TRD) in the educational environment of higher education institutions. The relevance of the study is determined by the global spread of inclusive education, increased requirements for ensuring the accessibility of educational space and active digital transformation of universities. New directions in the development of digital, robotic and interactive TRD are analyzed, which open up additional opportunities for the academic integration of students with disabilities. Special attention is paid to technical solutions that ensure adaptability, mobility and personalization of the educational process for students with special needs. The concept of universal design is highlighted, which becomes the basis for creating barrier-free campuses and accessible educational resources. An analysis of world experience (USA, Germany, Canada) is presented, where the use of innovative TOR is integrated into the strategies of inclusive development of universities. Best practices for

adapting educational environments are considered, including the use of sensor technologies, alternative communication systems, automated support devices, mobile applications and cloud platforms for learning. Ukrainian initiatives in this area are also analyzed, in particular the implementation of specialized support services for students with disabilities, the development of educational infrastructure adapted to the needs of different user groups. The role of the latest TOR in expanding the opportunities for students to participate in the academic and social life of universities, promoting their self-realization and professional development is substantiated. The need for a comprehensive approach to the implementation of technical innovations in the field of rehabilitation in university education is emphasized. It is determined that the successful integration of TKD requires intersectoral interaction of educational institutions, technology companies and public organizations. The article opens up prospects for further research into the effectiveness of the implementation of the latest TKD in the process of inclusive higher education in the context of the digitalization of society.

Keywords: inclusive education, technical means of rehabilitation, universal design, digital technologies, educational environment, inclusion in higher education

Постановка проблеми. Сучасна вища освіта переживає стрімку еволюцію під впливом двох взаємопов'язаних чинників: утвердження принципів інклюзії та масштабної цифровізації. Забезпечення рівного доступу до університетського навчання для осіб з інвалідністю більше не розглядається як факультатив – це нормативна вимога, закріплена, зокрема, у міжнародних документах (Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю, Закон України «Про освіту» тощо). Одночасно технологічний прогрес пропонує новітні технічні засоби реабілітації (ТЗР) – від комп'ютерних асистивних програм до робототехнічних пристроїв – що здатні усунути бар'єри в навчанні. За даними ЮНЕСКО, інклюзивні технології суттєво підвищують доступність і персоналізацію навчання для студентів з особливими потребами, а асистивні пристрої усувають багато бар'єрів у навчанні та спілкуванні. Численні дослідження відзначають позитивний вплив таких технологій на академічну успішність, соціальну інтеграцію та добробут здобувачів освіти з інвалідністю [2].

Проте залишається ряд проблем. Багато інноваційних ТЗР досі лишаються малодоступними або надто коштовними для широкого впровадження у закладах освіти, особливо в країнах, що розвиваються. Не менш актуальним є питання підготовленості викладачів та адміністрацій: брак спеціальної підготовки у користуванні асистивними технологіями

може звести нанівець їх потенційну користь. В Україні, що впевнено крокує до безбар'єрності в межах Національної стратегії безбар'єрного простору до 2030 року, питання технологічного забезпечення інклюзивності у ЗВО постало особливо гостро. З одного боку, зростає кількість студентів з інвалідністю, інтегрованих в університети (наприклад, в Університеті «Україна» їх частка сягає ~6% і щороку навчання здобувають сотні таких осіб). З іншого – цифрова епоха відкриває нові можливості навчання, але й вимагає адаптації під потреби різних користувачів. Таким чином, постала проблема визначення і впровадження новітніх ТЗР у вищій школі: які саме технології наразі є найперспективнішими, як їх інтегрувати у кампуси та освітній процес, і які зміни необхідні для максимально ефективного їх застосування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика впровадження технічних засобів реабілітації в освіті досліджується як зарубіжними, так і українськими науковцями. У світовій літературі накопичено значний досвід щодо асистивних технологій в освітньому середовищі. Систематичний огляд McNicholl та співавт. (2021) свідчить, що використання ТЗР у ЗВО загалом підвищує академічну залученість студентів з інвалідністю та покращує їх результати навчання. Зокрема, підтверджено ефективність таких засобів, як програми для перетворення тексту на мовлення, пристрої для альтернативної комунікації, електронні збільшувачі тощо, у підтримці студентів з різними порушеннями здоров'я. У звіті ЮНЕСКО (2023) наголошено, що раніше особи з інвалідністю покладалися переважно на спеціальні пристрої, але останнім часом масові технологічні платформи дедалі більше інтегрують функції доступності, роблячи навчання більш інклюзивним і персоналізованим для всіх студентів. Це відображає глобальний тренд переходу від вузькоспеціалізованих ТЗР до універсального дизайну технологій, доступних широкому загалу.

В Україні інтерес до цифрових інклюзивних технологій також зростає. Останні роботи присвячені як теоретичним засадам, так і практичним аспектам цієї проблеми. Зокрема, Гуренко О. та ін. (2023) проаналізували перспективи і обмеження впровадження цифрових технологій для інклюзивної вищої освіти в нашій державі. Автори відзначають ключові переваги цифровізації для студентів з особливими потребами: розширення доступу до навчальних матеріалів, індивідуалізацію навчальних траєкторій, використання гнучких онлайн-ресурсів та навіть можливості психосоціальної підтримки через мережеві спільноти. Одночасно підкреслено і виклики: проблему *digital divide* (цифрової нерівності), нестачу навичок у користувачів і викладачів, технічні перепони та складність оцінювання ефективності нових інструментів. Таким чином, хоча цифрові ТЗР

відкривають нові горизонти для інклюзії, необхідні системні зусилля для подолання супутніх бар'єрів (інфраструктурних, освітніх, фінансових).

Важливим напрямом досліджень є впровадження універсального дизайну (УД) в освіті. О. Тітова (2024) наголошує, що реалізація принципів універсального дизайну в освітньому процесі є передумовою підвищення інклюзивної компетентності педагогів та забезпечення безбар'єрності навчання. Універсальний дизайн в освіті передбачає створення такого середовища і таких навчальних матеріалів, які були б зручними для всіх студентів, незалежно від їхніх можливостей. Зарубіжні моделі УД охоплюють як архітектурну доступність кампусів, так і адаптацію методів викладання та оцінювання. Наприклад, американська дослідниця Ш. Бургстахлер (2015) у роботі «Universal Design in Higher Education: From Principles to Practice» систематизувала досвід упровадження УД у коледжах і університетах, що включає гнучкі навчальні програми, політику розумного пристосування та використання технологій з функціями доступності для широкого кола користувачів. На практиці це означає, що університети мають проєктувати простір і освітні послуги «для всіх»: від пандусів та ліфтів – до наявності електронних підручників з можливістю зміни шрифту чи прослуховування в аудіоформаті.

Таким чином, аналіз публікацій показує, що тема інклюзивних технологій у вищій освіті є комплексною і охоплює декілька взаємопов'язаних напрямів: розвиток власне технічних засобів реабілітації; інтеграція принципів універсального дизайну; підготовка кадрів та управлінські стратегії для підтримки інклюзії. У наших подальших дослідженнях основна увага приділяється саме новітнім трендам впровадження ТЗР – тобто найсучаснішим технологіям і рішенням, що наразі формують обличчя безбар'єрного університетського середовища.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та проаналізувати сучасні тенденції впровадження новітніх технічних засобів реабілітації в освітнє середовище університету, визначити їхню роль у забезпеченні інклюзивності, безбар'єрності та цифровізації вищої освіти

Виклад основного матеріалу. Цифровізація освітнього процесу відкрила нові можливості для студентів з особливими потребами. Одним із ключових трендів є розвиток програмного забезпечення з елементами штучного інтелекту, що адаптується під користувача. Наприклад, програми-екранні читці (JAWS, NVDA) та функції озвучування тексту в операційних системах давно допомагають незрячим студентам працювати з цифровими матеріалами. Новітній розвиток – інтелектуальні помічники, які не лише читають, а й здатні відповідати на запитання чи спрощувати тексти. Такі рішення, як Microsoft Immersive Reader чи Google Lookout,

дозволяють студентам з дислексією або порушеннями зору легше сприймати навчальний матеріал, підсвічуючи потрібні фрагменти або конвертуючи зображення в мову. В дослідженні 2023 року відзначено, що загалом цифрові технології сприяють персоналізації навчання і забезпечують гнучкість в інтеграції різних ресурсів для студентів з ООП [7].

Віртуальна та доповнена реальність (VR/AR) також знаходять застосування у реабілітації та навчанні. Віртуальна реальність може моделювати середовище, недоступне студенту в реальному житті, і тим самим давати важливий досвід. У США впроваджуються проєкти використання VR для навчання студентів з аутизмом навичкам соціальної взаємодії або орієнтування у просторі [7]. В контексті вищої освіти VR-технології можуть застосовуватися для тренування майбутніх реабілітологів (напр. симуляція процедур фізичної терапії) чи для надання віддаленого доступу студентам з інвалідністю до лабораторних експериментів. Наприклад, студенти-медики можуть відпрацьовувати навички на віртуальних пацієнтах або моделювати роботу з реабілітаційним обладнанням у безпечному симульованому просторі. Доповнена реальність (AR) знаходить застосування в створенні навчальних матеріалів з сурдоперекладом чи субтитрами: відомий приклад – додаток «ARSL – Augmented Reality Sign Language» від студентів Нью-Йоркського університету, який в реальному часі перекладає жестову мову у текст. Подібні рішення роблять лекції доступнішими для студентів з порушеннями слуху [9].

Онлайн-платформи та дистанційне навчання після пандемії стали звичним компонентом освіти, і їх адаптація до потреб різних студентів – ще один важливий напрям. Сучасні системи управління навчанням (LMS) тепер все частіше відповідають стандартам доступності (WCAG) – наприклад, Moodle чи Canvas мають вбудовані опції для додавання альтернативного тексту до зображень, транскриптів до відео, гнучких термінів здачі завдань тощо [7]. Це реалізація концепції «born accessible», коли цифровий контент створюється відразу доступним. У період COVID-19 виявилось, що віддалене навчання може як допомогти студентам з інвалідністю (через гнучкість та домашній комфорт), так і нашкодити тим, хто не мав достатніх пристосувань. Тому після пандемії багато університетів переглянули свої онлайн-стратегії: наприклад, в Канаді університети під законодавчим тиском AODA активно перевіряють веб-ресурси та курси на відповідність вимогам доступності.

Інтерактивні навчальні засоби включають спеціальні електронні підручники з адаптивним контентом та навчальні ігри, що враховують особливі потреби. Розвивається галузь «серйозних ігор» для реабілітації – наприклад, ігрові програми для розвитку дрібної моторики після інсультів,

які можуть використовуватися і в навчальних цілях для студентів-реабілітологів. Такі ігри дозволяють студентам з обмеженою рухливістю виконувати завдання на комп'ютері, тренуючи м'язи і навички, при цьому беручи участь у навчальному процесі нарівні з іншими.

Отже, цифрові та інтерактивні інструменти створюють основу для інклюзивного навчання в університетах. Вони не лише компенсують фізичні обмеження (через альтернативні способи подачі інформації), але й розширюють педагогічний інструментарій, роблячи навчання більш гнучким та індивідуалізованим. Важливо при цьому, щоб ці технології впроваджувалися комплексно – разом з відповідною методичною підтримкою і навчанням персоналу [3].

Робототехніка дедалі активніше входить до сфери освіти та реабілітації. Одним із яскравих новітніх трендів є використання роботизованих пристроїв для мобільності. Зокрема, екзоскелети – зовнішні каркаси з приводами – спочатку розроблені для медицини, нині знаходять місце і в освітньому середовищі. Відомий випадок, коли паралізований студент Каліфорнійського університету в Берклі зміг у буквальному сенсі «стати на ноги» на випускній церемонії завдяки екзоскелету, створеному інженерами університету [5]. Цей приклад не лише символічний; він продемонстрував можливості взаємодії академічної науки та реабілітаційної технології: студент став першим випробувачем інноваційного «костюма», що згодом отримав назву «Austin» на його честь. Сьогодні окремі ЗВО (особливо де навчаються студенти з порушеннями опорно-рухового апарату) обладнують свої медико-реабілітаційні центри сучасними екзоскелетними комплексами для навчання і терапії. Це дозволяє поєднати процес реабілітації з освітнім – студент може тренуватися ходити за допомогою роботизованого ортезу без відриву від навчання, а майбутні фізичні терапевти навчаються працювати з подібною технікою.

Інший напрям – соціальні роботи та телероботи. Так звані telepresence robots (роботи телеприсутності) вже використовуються у школах і поступово впроваджуються у університетах. Це мобільні пристрої з відеоекраном і камерою, якими дистанційно керує студент, що фізично не може бути присутнім на заняттях. Через такого робота можна «пересуватися» кампусом, відвідувати лекції і навіть спілкуватися з одногрупниками в режимі реального часу. За повідомленнями, у США ведуться дослідження з удосконалення телероботів – наприклад, команда Університету Каліфорнії розробляє роботизовані системи з маніпулятором-рукою, щоб учень або студент міг не тільки бачити і чути аудиторію, а й взаємодіяти тактильно (підняти руку на уроці, взяти предмет тощо). Цей проєкт фінансується Національним науковим фондом США та має на меті

допомогти мільйонам людей, що через хвороби залишаються ізольованими. Університети починають застосовувати телеприсутність як «розумне пристосування»: зокрема, в Канаді та Австралії експериментально впроваджували роботів типу Beam для студентів, які тривалий час перебувають на лікуванні – це дозволяло їм не втрачати навчальний час. Перші результати свідчать про високий рівень залучення таких віддалених студентів до життя групи, хоча технологія потребує подальшого здешевлення та відпрацювання методик використання.

Університетські бібліотеки та лабораторії також виграють від роботизації. Сервісні роботи – наприклад, роботи-маніпулятори для подавання книг з полиць – допомагають студентам з порушеннями опорно-рухового апарату отримувати доступ до матеріалів без сторонньої допомоги. Роботи-навігатори з функцією комп'ютерного зору можуть супроводжувати студента з вадами зору кампусом, попереджаючи про перешкоди. Хоча поки що такі рішення радше експериментальні, розвиток комп'ютерного зору та AI дає підстави вважати, що «розумні» кампуси з роботами-асистентами стануть реальністю вже у найближчі роки.

Не менш важливий аспект – універсальний дизайн середовища університетів. Технічні засоби реабілітації ефективні лише настільки, наскільки пристосованим є загальне середовище. Тому світова тенденція – комплексний підхід: поєднання високотехнологічних рішень із базовим забезпеченням доступності. У США ще з 1990-х діє законодавство (ADA), що зобов'язує університети усувати архітектурні бар'єри: пандуси, ліфти, тактильні смуги, звукові маячки на переходах – нині обов'язкові елементи інфраструктури. У Німеччині відома своєю системною роботою в цьому напрямі Карлсруерський інститут технологій (KIT), при якому діє Провідний центр навчання осіб з порушеннями зору – Studienzentrum für Sehgeschädigte (SZS). Центр SZS не лише підтримує незрячих студентів (консультує, готує навчальні матеріали шрифтом Брайля та рельєфно-графічні діаграми, покращує орієнтацію на кампусі за допомогою тактильних мап і навігаційних додатків), але й проводить передові дослідження у цій галузі. Зусиллями SZS кампус обладнано унікальними рішеннями: наприклад, спеціальними принтерами для друку рельєфних графіків та формул, щоб студенти-інваліди по зору могли «відчувати» діаграми пальцями і навчатися разом з зрячими однолітками. Цей приклад демонструє, що універсальний дизайн – це не лише про пандуси, а й про доступність навчального контенту різними способами [10].

В українських університетах питання універсального дизайну також почали вирішувати системно. Приміром, у Полтавській політехніці запроваджено курс для архітекторів і будівельників з принципів універсального

дизайну та безбар'єрності, де майбутніх фахівців навчають проводити аудит доступності будівель і проєктувати середовище з урахуванням потреб маломобільних груп [1]. Дедалі більше закладів вищої освіти оснащують свої аудиторії сучасними звуко-підсилювальними системами (для студентів з порушеннями слуху), університетські сайти отримують версії з високим контрастом та текстовими альтернативації зображень. Показовим є досвід Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна», який з моменту заснування позиціонується як інклюзивний ЗВО. В цьому університеті навчається від 500 до 2000 студентів з інвалідністю щороку, а загалом випускниками стали понад 10 тисяч осіб з особливими потребами. Для їх підтримки створено Центр інклюзивних технологій навчання, що забезпечує комплексний супровід: педагогічний (адаптація методик викладання під різні нозології), психологічний, медико-реабілітаційний, соціальний і технічний. У рамках технічного блоку центр надає консультації з роботи на комп'ютері та спеціалізованому обладнанні, навчає користуватися програмами екранного доступу («живого звуку» для слабочуючих, програми мовного доступу для незрячих тощо) та організовує доступ до електронної бібліотеки навчальних матеріалів у зручних форматах. Такий цілісний підхід є прикладом успішної інтеграції різнопланових ТЗР у освітній процес – від персональних пристроїв до адаптації навчально-інформаційної інфраструктури [4].

Світовий досвід впровадження ТЗР в університетах дуже різноманітний, але всюди простежується спільна ідея: максимальне використання технологій задля забезпечення гасла «освіта для всіх». У США на законодавчому рівні діє принцип reasonable accommodation – розумного пристосування, згідно з яким кожен університет зобов'язаний надавати студентам з інвалідністю необхідні допоміжні засоби та послуги. Це стимулювало створення в кампусах центрів підтримки студентів з інвалідністю, які забезпечують, зокрема, доступ до різноманітних ТЗР: від портативних відеозбільшувачів для слабозорих до спеціальних програм для математичних розрахунків у Брайлівському форматі. Університети співпрацюють з технічними компаніями та стартапами для впровадження інновацій: так, Стенфордський університет має лабораторію з розробки асистивних технологій, де створюються пристрої на кшталт роботизованих протезів рук із тактильним зворотним зв'язком чи системи eye-tracking (управління комп'ютером рухом очей) для студентів з паралічем.

У Європі велику увагу приділено саме універсальному дизайну та нормативній базі. В Німеччині, окрім згаданого KIT, при багатьох університетах діють спеціалізовані служби (наприклад, сервіс підтримки студентів з інвалідністю при Університеті Марбурга, що славиться

доступністю для незрячих). Ці служби часто фінансуються державою або фондами і займаються як матеріально-технічним забезпеченням (надання аудіокниг, ноутбуків з необхідним ПЗ, альтернативних столів/стільців для студентів з порушеннями опорно-рухового апарату), так і адвокацією прав студентів. У Скандинавських країнах акцент зроблено на технологічній «непомітності» допомоги – коли усі аудиторії обладнані таким чином, що спеціальні пристрої інтегровані в загальне користування. Наприклад, у деяких університетах Фінляндії звукові індукційні петлі встановлено в кожній лекційній залі, і студент з слуховим апаратом може автоматично підключитися до неї, не потребуючи окремих домовленостей [8].

Канада відома прогресивним законодавством (AODA в Онтаріо), яке зобов'язує університети до 2025 року стати повністю доступними. Це стимулювало численні ініціативи, зокрема створення консорціумів на рівні провінцій для обміну досвідом з впровадження ТЗР. Канадські університети активно використовують програмні рішення для note-taking (конспектування) – наприклад, платформи типу Glean чи Sonocent, що дозволяють студентам з дислексією або когнітивними порушеннями ефективніше вести нотатки шляхом аудіозапису та візуалізації структури лекції. Також університети впроваджують онлайн-сервіси ментального здоров'я й підтримки, які можна вважати різновидом реабілітаційних засобів (для студентів з ПТСР, тривожними розладами тощо) – через захищені додатки такі студенти отримують психологічну допомогу, не полишаючи навчання.

Українські реалії та перспективи інтеграції ТЗР у вищу школу багато в чому визначаються соціально-економічними чинниками та викликами воєнного часу. З одного боку, Україна адаптує європейське законодавство і стандарти: нові державні будівельні норми вимагають універсальної доступності освітніх будівель, стандарти вищої освіти включають компетентності з інклюзії для педагогів, а в державному бюджеті передбачаються кошти на забезпечення осіб з інвалідністю ТЗР (приблизно 600 тис. осіб щорічно потребують таких засобів). З іншого боку, ресурсів поки не вистачає на повсюдне оснащення університетів найдорожчим обладнанням. Тому перспективним шляхом є участь у міжнародних проєктах. Вже діють проєкти Erasmus+ спрямовані на інноваційну реабілітаційну освіту (як-от проект REHAB 2018–2022 рр., що об'єднав українські та європейські ЗВО для розробки нових магістерських програм) – у їх межах університети отримують новітні тренажери, доступ до методик і стажування викладачів за кордоном. Також українські стартапи світового рівня вселяють оптимізм: компанія Esper Bionics (заснована українцями) створила біонічний протез руки Esper Hand, який названо одним з найкращих винаходів 2022 року за версією журналу TIME [6]. Цей пристрій

– перший хмарний протез з ШІ, що самонавчається та удосконалює свої рухи з часом. Подібні розробки можуть знайти місце і в університетах – як навчальні експонати у лабораторіях робототехніки чи біомедичної інженерії, а також безпосередньо як засоби для студентів, які втратили кінцівки (на жаль, кількість таких молодих людей зросла внаслідок війни). Інший український проект – UniExo Антона Головаченка – прототип роботизованого екзоскелету для реабілітації – здобув нагороди на міжнародних конкурсах молодих винахідників [6]. Можна очікувати, що університети долучаться до випробувань та впровадження цих інновацій, інтегруючи їх до освітнього процесу (наприклад, у програми з фізичної реабілітації, біомеханіки, протезування).

Таким чином, в глобальній перспективі Україна рухається в руслі світових трендів, проте потребує активізації зусиль для масового впровадження найсучасніших ТЗР в освітню практику. Технологічні рішення існують – важливо створити умови для їх масштабування: нормативні, фінансові, освітні. Власний досвід інклюзивних установ, як-от університет «Україна», показує ефективність комплексного підходу; тепер це треба поширити на всі ЗВО.

Висновки. Розвиток інклюзивного університетського середовища неможливий без упровадження новітніх технічних засобів реабілітації. Сучасні цифрові, роботизовані та інтерактивні ТЗР розширюють можливості студентів з інвалідністю, сприяючи їх академічній успішності та соціальній інтеграції за умови доступності технологій і належної підготовки персоналу. Однак висока вартість засобів, недостатність навичок користування та цифрова нерівність зумовлюють потребу в координації зусиль університетів, держави й суспільства. Нові тенденції розвитку включають цифровізацію навчального процесу, впровадження AI-асистентів, використання роботизованих технологій для мобільності, інтерактивні VR/AR-платформи та реалізацію принципів універсального дизайну. Ефективне впровадження ТЗР вимагає стратегічного планування політик інклюзивності, інвестицій в інфраструктуру, підвищення кваліфікації викладачів, залучення студентів до процесу прийняття рішень і постійного моніторингу ефективності впроваджених заходів.

Отже, новітні технічні засоби реабілітації стають важливим чинником модернізації університетської освіти. Їх інтеграція є запорукою забезпечення рівних можливостей, розвитку людського капіталу та становлення інклюзивного освітнього простору, що відповідає викликам XXI століття.

***Література*:**

1. Безбар'єрність – офіційне інтернет-представництво Президента України. 2023. URL: https://www.president.gov.ua/news/olena-zelenska-pid-chas-zasidannya-radi-bezbaryernosti-bezba-89937

2. Гуренко О. І., Мицик Г. М., Попова А. С., Лопат Г. О. Використання цифрових технологій для реалізації інклюзивної вищої освіти: перспективи та обмеження. *Інклюзія і суспільство*. 2023. № 2. С. 28–36.

3. Тітова О. А. Удосконалення інклюзивної компетентності викладача фахового коледжу в умовах сучасних викликів. *Розвиток сучасної науки та освіти: реалії, проблеми якості, інновації:* матеріали V Міжнародної наук.-практ. інтернет-конф. Запоріжжя: ТДАТУ, 2024. С. 309–314.

4. Університет «Україна» – Центр інклюзивних технологій навчання. *Інклюзія: кращі практики*. URL: https://uu.edu.ua/upload/Inclusiya/inclusion.pdf

5. Engineers to help paraplegic student walk at graduation. *Sarah Yang. Berkeley News*. 12.05.2011. URL: https://news.berkeley.edu/2011/05/12/paraplegic-student-exoskeleton-graduation-walk/

6. Esper Bionics' prosthetic hand named among TIME's best inventions of 2022. *The O&P Edge*. 15.11.2022. URL: https://opedge.com/prosthetic-hand-makes-cover-of-time-magazine/

7. Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education. UNESCO, 2023. URL: https://gem-report-2023.unesco.org/technology-in-education/.

8. McNicholl A., Casey H., Desmond D., Gallagher P. The impact of assistive technology use for students with disabilities in higher education: *A systematic review. Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*. 2021. DOI: 10.1080/17483107.2021.1903017

9. Robots to Help Children Touch the Outside World. *Jacobs School News* (UC San Diego). 12.01.2024. URL: https://jacobsschool.ucsd.edu/news/release/3127

10. Study Centre for Visually Impaired Persons (SZS) – Karlsruhe Institute of Technology. URL: https://www.stiftung.kit.edu/344.php

References:

1. Bezbariernist [Barrier-free environment]. (2023). URL: https://www.president.gov.ua/news/olena-zelenska-pid-chas-zasidannya-radi-bezbaryernosti-bezba-89937. [in Ukrainian].

2. Hurenko O. I., Mytsyk H. M., Popova A. S., Lopat H. O. (2023). Vykorystannia tsyfrovykh tekhnolohii dlia realizatsii inkliuzyvnoi vyshchoi osvity: perspektyvy ta obmezhennia [Use of digital technologies for the implementation of inclusive higher education: prospects and limitations]. *Inkluiziia i suspilstvo*, 2, 28–36. [in Ukrainian].

3. Titova O. A. (2024). Udoskonalennia inkliuzyvnoi kompetentnosti vykladacha fakhovoho koledzhu v umovakh suchasnykh vyklykiv [Improvement of inclusive competence of vocational college teachers under modern challenges]. *Rozvytok suchasnoi nauky ta osvity: realii, problemy yakosti, innovatsii*: materialy V Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii. Zaporizhzhia: TDATU. Pp. 309–314. [in Ukrainian].

4. Universytet «Ukraina» – Tsentr inkliuzyvnykh tekhnolohii navchannia. (n.d.). Inkliuziia: krashchi praktyky [Inclusion: best practices]. URL: https://uu.edu.ua/upload/Inclusiya/inclusion.pdf. [in Ukrainian].

5. Yang S. (2011). Engineers to help paraplegic student walk at graduation [Інженери допомагають паралізованому студентові пройти на випускній церемонії]. *Berkeley News*. May 12. URL: https://news.berkeley.edu/2011/05/12/paraplegic-student-exoskeleton-graduation-walk/. [in English].

6. Esper Bionics' prosthetic hand named among TIME's best inventions of 2022 [Протез руки Esper Bionics увійшов до переліку найкращих винаходів 2022 року за версією TIME]. (2022). *The O&P Edge*. November 15. URL: https://opedge.com/prosthetic-hand-makes-cover-of-time-magazine/. [in English].

7. UNESCO. (2023). Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education [Глобальний звіт про стан освіти 2023: Технології в освіті]. Paris: UNESCO. URL: https://gem-report-2023.unesco.org/technology-in-education/. [in English].

8. McNicholl A., Casey H., Desmond D., Gallagher P. (2021). The impact of assistive technology use for students with disabilities in higher education: A systematic review [Вплив використання допоміжних технологій на студентів з інвалідністю у вищій освіті: систематичний огляд]. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology.* DOI: 10.1080/17483107.2021.1903017. [in English].

9. Robots to Help Children Touch the Outside World [Роботи, які допомагають дітям взаємодіяти зі світом]. (2024). *Jacobs School News* (UC San Diego). January 12. URL: https://jacobsschool.ucsd.edu/news/release/3127. [in English].

10. Study Centre for Visually Impaired Persons (SZS) – Karlsruhe Institute of Technology [Навчальний центр для осіб з вадами зору – Карлсруеський інститут технологій]. (n.d.). URL: https://www.stiftung.kit.edu/344.php. [in English].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) № 4(34)2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 74.04.04: 655.8

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1531-1540

Пасько Оксана Миколаївна кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дизайну, Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», м. Київ, https://orcid.org/*0009-0005-8348-9183*

Гервас Ольга Геннадіївна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дизайну, Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», м. Київ, https://orcid.org/*0000-0003-2249-4809*

Кошіль Костянтин Сергійович бакалавр кафедри дизайну, Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», м. Київ, https://orcid.org/0009-0007-7455-3264

ДИЗАЙН КНИГИ ЯК СКЛАДОВА ГРАФІЧНОГО ДИЗАЙНУ В ОСВІТНЬОМУ КОНТЕКСТІ: ПРОЄКТУВАННЯ, КОНЦЕПЦІЯ ТА ВІЗУАЛЬНА КОМУНІКАЦІЯ

Анотація. У статті розглянуто вплив дизайну книги як складової графічного дизайну в освітньому контексті, зокрема на проєктування, концепцію та візуальну комунікацію навчальних матеріалів. У сучасному освітньому середовищі дизайн книги стає важливим інструментом для передачі знань, що сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу здобувачами освіти. Особлива увага приділена інтеграції елементів графічного дизайну в створення навчальних видань, що відповідають педагогічним вимогам і сприяють ефективному навчальному процесу.

Проаналізовано основні аспекти дизайну навчальних видань, такі як вибір шрифтів, колірних схем, макетів та графічних елементів, і їхній вплив на сприйняття інформації. Розглянуто використання сучасних цифрових технологій в дизайні навчальних матеріалів, що включають мультимедійні елементи та інтерактивні компоненти, які покращують сприйняття і залучення здобувачів освіти до навчального процесу.

Зокрема, акцентовано увагу на важливості інклюзивного дизайну для забезпечення доступності навчальних матеріалів для різних категорій здобувачів, зокрема для осіб з обмеженими можливостями. Використання адаптованих шрифтів і кольорових схем значно покращує доступність навчальних матеріалів і сприяє формуванню інклюзивного середовища в освіті.

Визначено, що дизайн книги як частина педагогічного процесу не лише покращує сприйняття навчального матеріалу, але й є важливим інструментом у формуванні критичного мислення, творчих здібностей та професійних компетентностей здобувачів освіти. Успішне поєднання графічного дизайну, педагогічних принципів та сучасних технологій дозволяє створювати навчальні матеріали, що ефективно виконують свою роль у навчанні і стимулюють інтерес до предмета.

Зроблено висновок, що дизайн книги в освітньому контексті є важливим інструментом у підготовці майбутніх фахівців у сфері дизайну, оскільки сприяє не лише розвитку професійних навичок, а й інтеграції новітніх технологій у навчальний процес, що дозволяє здобувачам освіти успішно адаптуватися до вимог сучасного ринку праці та творити конкурентоспроможні проєкти у галузі дизайну.

Ключові слова: дизайн книги, графічний дизайн, проєктування, концепція дизайну, візуальна комунікація, педагогічний дизайн, візуальне сприйняття, здобувачі освіти, підготовка майбутніх фахівців з дизайну, творчі здібності, цифрові технології.

Pasko Oksana Mykolayivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Design, Open International University of Human Development «Ukraine», Kyiv, https://orcid.org/0009-0005-8348-9183

Gervas Olga Gennadiyivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Design, Open International University of Human Development «Ukraine», Kyiv, https://orcid.org/0000-0003-2249-4809

Koshil Konstantin Serhiyovych Bachelor of the Department of Design, Open International University of Human Development «Ukraine», Kyiv, https://orcid.org/0009-0007-7455-3264

BOOK DESIGN AS A COMPONENT OF GRAPHIC DESIGN IN AN EDUCATIONAL CONTEXT: PROJECTING, CONCEPT, AND VISUAL COMMUNICATION

Abstract. This article explores the impact of book design as a component of graphic design in the educational context, focusing on the design process, concept development, and visual communication. In the context of modern educational challenges, the design of textbooks and learning materials plays a crucial role in ensuring effective knowledge transfer and enhancing student

engagement. The study emphasizes the integration of graphic design elements in the development of educational content, which helps in organizing information more efficiently and fostering a better understanding of the material.

The article analyzes the key elements of book design, including typography, layout, color schemes, and image usage, and their role in improving the readability and comprehension of educational texts. Special attention is paid to the application of modern digital technologies in the design of educational books, such as the use of interactive elements and multimedia content, which enhance students' learning experience and provide additional opportunities for creative expression.

Furthermore, the paper examines the role of inclusive design practices, such as the use of accessible fonts and adaptive color schemes, to ensure equal access to educational resources for all learners, including those with visual impairments. The study concludes that well-designed educational materials not only contribute to knowledge retention but also stimulate critical thinking, creativity, and professional skills development in students, preparing them for the challenges of the modern design industry.

This research highlights the importance of incorporating innovative design principles into educational programs for future design professionals, fostering a comprehensive understanding of both technical and aesthetic aspects of design. It underscores the need for higher education institutions to integrate graphic design concepts into their curricula to produce competitive specialists capable of thriving in both creative and commercial design fields.

Keywords: book design, graphic design, project planning, design concept, visual communication, pedagogical design, visual perception, learners, training future design professionals, creative abilities, digital technologies.

Постановка проблеми. Стрімкі зміни в освітньому середовищі, розвиток нових освітніх технологій та посилення вимог до якості освітнього процесу вимагають постійного вдосконалення підходів до навчання, особливо в таких галузях, як графічний дизайн. В умовах динамічного розвитку творчих індустрій, зростання потреби у кваліфікованих фахівцях та необхідності підвищення конкурентоспроможності випускників, виникає потреба в оновленні підходів до проєктування навчальних програм. Важливе значення має розуміння того, як графічний дизайн, в тому числі через дизайн книг, може бути ефективно впроваджений в освітній процес для забезпечення високих стандартів якості навчання. У цьому контексті візуальна комунікація, як складова частина проєктування навчальних матеріалів, набуває особливого значення для педагогічного процесу. Актуальність інтеграції сучасних технологій

графічного дизайну в освіту обумовлена необхідністю створення ефективних, інноваційних підходів до візуалізації навчального контенту, що стимулює креативність та розвиток професійних навичок здобувачів освіти у сфері дизайну. Дослідження проблеми поєднання графічного дизайну та педагогічних технологій у процесі створення навчальних матеріалів, зокрема книг, є важливим завданням, оскільки дозволяє підвищити якість дизайнерської освіти та забезпечити її актуальність у сучасному освітньому середовищі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У контексті розвитку графічного дизайну, багато українських науковців досліджують вплив новітніх технологій на проєктування навчальних матеріалів та їх роль у навчальному процесі. Зокрема, дослідження І. Рижової акцентують на інтеграції сучасних технологій в освітній процес, що сприяє підвищенню ефективності навчання дизайнерів. І. Гардабхадзе досліджує вплив цифровізації на культуру і дизайн, підкреслюючи значення нових медіа у формуванні сучасної освітньої практики. І. та Х. Цідило зосереджують увагу на важливості інтерактивного та інформаційного дизайну, а також на ролі цифрових технологій в освітньому процесі, особливо у дизайні мультимедійних матеріалів. У сфері вдосконалення дизайн-освіти, Г. Чемерис акцентує на впровадженні інноваційних програмних засобів та інструментів, таких як хмарні 3D-системи, Figma, InVision для покращення процесу навчання дизайнерів. В. Олійник та Т. Ременєва розглядають нові технологічні тренди, що вносять зміни в дизайн-педагогіку, зокрема акцентують на важливості впровадження новітніх цифрових технологій та використання інклюзивних підходів у підготовці дизайнерів.

Інтеграція інноваційних художньо-проєктних засобів у навчальні програми є важливим напрямом досліджень, що відображає ідеї таких авторів, як В. Лопата, С. Якутович, М. Стороженко, О. Івахненко, В. Гордійчук, І. Вишинський, Г. Галинська, І. Остафійчук, А. Чебикін, В. Мітченко, чия діяльність значно впливає на розвиток сучасного графічного дизайну в Україні та в інтеграції його в освітні процеси.

Науковці, зокрема Н. Бондаренко, Н. Колесник, М. Кирієнко, А. Король, А. Мешко, О. Пасько, звертають увагу на важливість інтеграції графічного дизайну та візуальної комунікації у процес підготовки здобувачів освіти, що є ключовим для забезпечення їх професійної компетентності та конкурентоспроможності на ринку праці. Відповідно, розвиток цифрових технологій та їх інтеграція в навчальні програми сприяють підвищенню якості освітнього процесу в сфері дизайну.

Мета статті полягає в дослідженні ролі графічного дизайну, зокрема дизайну книг, у контексті підготовки здобувачів освіти в галузі дизайну та

має на меті аналіз принципів проєктування навчальних матеріалів, інтеграції сучасних технологій графічного дизайну та вивчення їх впливу на ефективність освітнього процесу і формування компетентностей майбутніх фахівців з дизайну.

Виклад основного матеріалу. Проєктування книги в освітньому контексті є важливою складовою не лише в створенні навчальних матеріалів, але й у забезпеченні ефективного навчання здобувачів освіти. Інтеграція графічного дизайну в освітній процес сприяє кращому сприйняттю та розумінню навчального контенту, підвищуючи таким чином якість навчання. Важливо, щоб графічне оформлення навчальних видань не тільки відповідало естетичним вимогам, але й забезпечувало функціональність, що є особливо важливим для створення матеріалів для навчання в сфері дизайну. Як зазначають дослідники, ефективне оформлення навчальних видань стимулює мотивацію здобувачів освіти та сприяє їх здатності швидше і ефективніше засвоювати нові знання [8, 9].

Інтеграція візуальних елементів, таких як графіки, ілюстрації, таблиці, а також використання шрифтів і кольорових схем, є важливим аспектом графічного дизайну, який значною мірою впливає на процес сприйняття навчальної інформації. Сучасні підходи до проєктування книг включають застосування мультимедійних елементів і технологій, що дозволяє створювати інтерактивні видання, які не лише зручні для користувачів, а й залучають здобувачів освіти до активного процесу навчання та засвоєння нового матеріалу. Згідно з дослідженнями, інтерактивність матеріалів є потужним інструментом для підтримки глибшого розуміння контенту, що сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу [5, 7].

У процесі проєктування навчальних видань необхідно враховувати не тільки функціональні вимоги, але й технологічні зміни в освіті. Завдяки розвитку цифрових технологій, зокрема використанню цифрових платформ, здобувачі освіти отримують можливість працювати з навчальними матеріалами в цифровому середовищі. Усе це відкриває нові можливості для створення інноваційних підходів у навчанні, забезпечуючи доступ до матеріалів більш широкому колу користувачів. Урахування цих технологій у дизайні навчальних матеріалів дозволяє створювати більш адаптовані й гнучкі методи навчання, що відповідають сучасним вимогам освітнього процесу та сприяють розвитку інтердисциплінарних зв’язків між різними галузями знань [4].

Проєктування книги в освітньому контексті є важливою складовою створення навчальних матеріалів, що сприяє підвищенню ефективності навчального процесу. Важливою складовою цього є інтеграція графічного дизайну в освітній процес, оскільки вона дозволяє полегшити сприйняття і

засвоєння навчальних матеріалів здобувачами освіти. Графічний дизайн виконує функцію не лише естетичної привабливості, а й забезпечує функціональність, оптимізуючи організацію інформації та створюючи структуру, що дозволяє здобувачам освіти орієнтуватися в матеріалі і засвоювати нові знання. Проєктування навчальних видань повинно відповідати сучасним педагогічним вимогам, що дозволяє створювати ефективні навчальні ресурси, здатні стимулювати мотивацію та інтерес до предмета, сприяючи вивченню й усвідомленню нових концепцій [5, 7].

Важливим аспектом проєктування навчальних видань є інтеграція практичних завдань, які дозволяють здобувачам освіти застосовувати теоретичні знання в реальних умовах. Це включає різноманітні вправи, студійні проєкти та завдання на розробку дизайнерських концепцій, що дозволяє майбутнім фахівцям з дизайну отримати професійний досвід через практичне застосування графічних методів і технік. Тому, навчальні видання повинні сприяти розвитку практичних навичок у здобувачів освіти і підготувати їх до роботи в творчих та виробничих умовах, де необхідно поєднувати творчість з технічною майстерністю [8].

Також важливою складовою є розвиток цифрових компетенцій у здобувачів освіти, зокрема у сфері дизайну. Використання цифрових інструментів у розробці навчальних матеріалів дозволяє забезпечити інтерактивність і доступність, що є важливим для сучасної освіти. Інтеграція онлайн-платформ дозволяє здобувачам освіти отримувати доступ до матеріалів у реальному часі та взаємодіяти з ними, а також здійснювати колективну роботу над проєктами. Використання таких інструментів, як 3D-моделювання, анімація, цифровий малюнок сприяє створенню мультимедійних навчальних видань, що відповідають сучасним вимогам і забезпечують кращі можливості для засвоєння матеріалу в цифровому середовищі [7].

Зрозуміло, що окрім цифрових технологій, важливим аспектом є також індивідуальний підхід до кожного здобувача освіти, що передбачає врахування їхніх особистих потреб та рівня розвитку. Наприклад, створення адаптованих навчальних матеріалів для осіб з порушеннями зору чи іншими обмеженнями є ключовим елементом інклюзивного навчання. Це може включати використання збільшених шрифтів, спеціальних кольорових схем або створення аудіоверсій навчальних матеріалів, що підвищують доступність контенту для різних груп здобувачів освіти [8].

Одним з важливих завдань є також врахування сучасних тенденцій у навчальному процесі, що включають застосування підходів до проєктування, орієнтованих на розвиток критичного мислення та творчих здібностей. Майбутні фахівці з дизайну повинні не лише засвоювати

теоретичний матеріал, а й навчатися практичному застосуванню здобутих знань, що є важливою частиною педагогічного процесу в сфері дизайну. Інтеграція новітніх технологій і трендів у навчальний процес дозволяє здобувачам освіти бути готовими до професійної діяльності в умовах постійно змінюваного середовища дизайну, де з'являються нові інструменти і технології [5, 9].

Загалом, дизайн книги в освітньому контексті має безпосередній вплив на ефективність навчального процесу, адже це не лише етап оформлення навчального матеріалу, але й важливий елемент взаємодії педагогічних принципів і графічних технологій. Ретельно продуманий дизайн навчальних видань допомагає створити ефективне освітнє середовище, яке сприяє не тільки передачі знань, але й розвитку професійних компетентностей, необхідних для підготовки висококваліфікованих фахівців у галузі дизайну [7].

Підсумовуючи, дизайн книги як складова графічного дизайну в освітньому контексті виконує важливу роль не лише в естетичному оформленні навчальних матеріалів, але й має глибоке педагогічне значення. Це потужний інструмент візуальної комунікації, який не тільки полегшує процес засвоєння знань здобувачами освіти, а й стимулює розвиток їхніх творчих і критичних здібностей. Інтеграція принципів графічного дизайну в навчальні матеріали сприяє значному підвищенню якості навчання, створюючи умови для розвитку практичних навичок і засвоєння теоретичних знань, що є необхідними для успішної професійної діяльності у сфері дизайну [8, 9].

Урахування сучасних вимог до навчальних видань, таких як доступність, інтерактивність та адаптивність до різних категорій здобувачів освіти, а також інтеграція цифрових технологій, є важливими аспектами, які значно підвищують ефективність освітніх матеріалів. Використання цих підходів у проєктуванні навчальних видань дозволяє підготувати фахівців, які готові до роботи в умовах швидко змінюваного професійного середовища, що є важливим аспектом розвитку сучасної дизайнерської освіти [7, 9].

Проєктування книг для освітнього процесу є не лише творчим завданням, але й важливим етапом у підготовці майбутніх фахівців з дизайну. Від якості і функціональності цих матеріалів залежить успіх навчального процесу, розвиток здобувачів освіти та їх готовність до практичної діяльності на етапі завершення навчання. Усе це також сприяє підвищенню рівня дизайнерської освіти в цілому, підготовці конкурентоспроможних фахівців, які здатні активно впливати на розвиток творчих індустрій як в Україні, так і за її межами.

Висновки. Дизайн книги є однією з ключових складових графічного дизайну в освітньому контексті, оскільки він суттєво впливає на ефективність засвоєння навчального матеріалу здобувачами освіти. Проєктування навчальних видань, яке поєднує естетичні та функціональні аспекти, дозволяє створювати зручні, інтуїтивно зрозумілі та візуально привабливі матеріали, що полегшують процес навчання. Інтеграція сучасних технологій, таких як мультимедійні елементи та інтерактивні компоненти, значно покращує якість засвоєння інформації, а також сприяє більш глибокій взаємодії з контентом, що стимулює активне включення здобувачів освіти у процес навчання.

Інклюзивність, доступність та використання цифрових інструментів є важливими елементами, що забезпечують рівний доступ до навчальних матеріалів для різних категорій здобувачів освіти. Окрім того, інтеграція педагогічних принципів з графічними елементами створює умови для розвитку професійних компетенцій та підвищення мотивації здобувачів освіти. Врахування таких підходів у проєктуванні навчальних видань дозволяє ефективно підтримувати навчальний процес та стимулювати інтерес до предмета.

Отже, дизайн книги в освітньому контексті не лише покращує процес передачі знань, а й активно сприяє розвитку творчих здібностей здобувачів освіти. Це важливий інструмент формування професійних навичок, які є необхідними для підготовки висококваліфікованих фахівців у сфері дизайну. Важливість продуманого, інноваційного та адаптивного підходу до створення навчальних видань не викликає сумнівів і має безпосередній вплив на ефективність освітнього процесу та готовність майбутніх дизайнерів до роботи в умовах сучасного професійного середовища.

Література:

1. Бондаренко Н., Пасько О. Застосування мультимедійних технологій в освітньому процесі закладів вищої освіти в умовах війни та сучасних геополітичних викликів. European humanities studies: State and Society Issue 1, 2023. С. 156–170.

2. Грех Л., Кобилкін Д. Управління проєктами: проблеми та перспективи. Проблеми та перспективи розвитку системи безпеки життєдіяльності: Зб. наук. праць Міжнародної науково-практичної конференції молодих вчених, курсантів та студентів. Львів: ЛДУ БЖД, 2023. С. 424-426.

3. Івасів О. В. Управління проєктами у закладі освіти / Актуальні проблеми управління закладами освіти в контексті стратегії модернізації освітньої галузі: колективна монографія. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2020. С. 57-70.

4. Колесник Н. Використання цифрових технологій та штучного інтелекту в мистецькому просторі. Актуальні проблеми сучасного дизайну : зб. матеріалів VI Міжнар. наук.-практ. конф., 25 квіт. 2024 р. Київ : КНУТД, 2024. Т. 2. С. 95–97.

5. Кравченко М. Підготовка майбутніх фахівців з дизайну до управління проєктами у професійній діяльності: дис. д-ра філософії: 01 Освіта / Педагогіка, спеціальність 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) / КДАДПМД ім. Михайла Бойчука. Київ, 2024. 272 с.

6. Кравченко О.І., Хриков Є.М., Васиньова Н.С. Форми взаємодії закладу вищої освіти з територіальними громадами. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. 2021. No 1(1). С. 167-176.

7. Криховецька З.М., Кропельницька С.О., Кондур О.С. Проєктна діяльність як фактор підвищення конкурентоспроможності вітчизняних закладів вищої освіти (ЗВО). Приазовський економічний вісник. 2019. Вип. 6 (17). С.144-152.

8. Пасько О., Кирієнко М. Використання сучасних мультимедійних технологій у підготовці майбутніх фахівців з дизайну: Збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Франка. Актуальні питання гуманітарних наук. 2024. № 74, том 2. С. 352–356.

9. Проєктний менеджмент у закладах професійної (професійно-технічної) освіти: практ. посіб. / О.В. Бородієнко, З.В. Рябова, О.П. Радкевич. Житомир: «Полісся», 2021. 234 с.

10 Руденченко А. А., Тименко В. П. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності з етнодизайну у студентів закладів вищої освіти: монографія. Київ: Видавництво, 2020. 356 с.

References

1. Bondarenko, N., Pasko, O. (2023). Zastosuvannja mul'timedijnih tehnologij v osvitn'omu procesi zakladiv vishhoї osviti v umovah vijni ta suchasnih geopolitichnih viklikiv [Application of multimedia technologies in the educational process of higher education institutions in conditions of war and modern geopolitical challenges]. European humanities studies: State and Society, 1, 2023, 156 – 170 [in Ukrainian].

2. Hrekh L., Kobylkin D. (2023). Upravlinnia proiektamy: problemy ta perspektyvy [Project management: problems and prospects]. Problemy ta perspektyvy rozvytku systemy bezpeky zhyttiediialnosti: Zb. nauk. prats Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii molodykh vchenykh, kursantiv ta studentiv. Lviv: LDU BZhD [in Ukrainian].

3. Ivasiv O. V. (2020). Upravlinnia proiektamy u zakladi osvity [Project management in an educational institution]/Aktualni problemy upravlinnia zakladamy osvity v konteksti stratehii modernizatsii osvitnoi haluzi : kolektyvna monohrafiia. Ternopil: TNPU im. V. Hnatiuka. [in Ukrainian]

4. Kolesnik, N. (2024). Vikoristannja cifrovih tehnologij ta shtuchnogo intelektu v mistec'komuprostori [The use of digital technologies and artificial intelligence in the artistic space]. Proceedings from IV Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia « Aktual'ni problemi suchasnogo dizajnu » – The Fourth International Scientific and Practical Conference «Actual problems of modern design». (pp. 95-97). Kiïv: KNUTD [in Ukrainian].

5. Kravchenko M. (2024) Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv z dyzainu do upravlinnia proiektamy u profesiinii diialnosti [Training future design professionals for project management in professional activities]. (Doctoral dissertation). Kyiv: KDDADM im. Mykhaila Boichuka [in Ukrainian].

6. Kravchenko O.I., Khrykov Ye.M., Vasynova N.S. (2021). Formy vzaiemodii zakladu vyshchoi osvity z terytorialnymy hromadamy [Forms of interaction between higher education institutions and territorial communities]. Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky. [in Ukrainian].

7. Krykhovetska Z.M., Kropelnytska S.O., Kondur O.S. (2019). Proiektna diialnist yak faktor pidvyshchennia konkurentospromozhnosti vitchyznianykh zakladiv vyshchoi osvity (ZVO). [Project activity as a factor in increasing the competitiveness of domestic higher education institutions (HEIs)]. Pryazovskyi ekonomichnyi visnyk. [in Ukrainian].

8. Pasko O., Kyriienko M. (2024). Vykorystannia suchasnykh multymediinykh tekhnolohii u pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv z dyzainu [The use of modern multimedia technologies in the training of future design professionals]. In Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Actual Issues of Humanities, 74(2), 352–356 [in Ukrainian].

9. Proiektnyi menedzhment u zakladakh profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity (2021): prakt. posib [Project management in institutions of vocational (vocational-technical) education: a practical guide]. / O.V.Borodiienko, Z.V.Riabova, O.P.Radkevych. Zhytomyr: «polissia» [in Ukrainian].

10. Rudenchenko, A. A. & Tymenko, V. P. (2020). Teoretyko-metodychni zasady formuvanniaprofesiinoi kompetentnosti z etnodyzainu u studentiv zakladiv vyshchoi osvity: monohrafiia[Theoretical and methodological principles of formation of professional competence in ethnodesign among students of higher education institutions: monograph]. Kyiv: Vydavnytstvo, 356 s.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) № 4(34)2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 378.1:378.5:61:614.2:61.15:610.73:159.9:37.01:17

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1541-1556

Полковніков Яків Олексійович аспірант кафедри педагогіки, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Полтава, тел.: (068) 088-04-88, https://orcid.org/0009-0007-1972-2715

ЄТИЧНИЙ КОМПОНЕНТ ЯК КЛЮЧОВИЙ В СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ-СТОМАТОЛОГІВ

Анотація. У статті досліджено ключові аспекти етики та професійної культури в стоматології, акцентуючи їхній важливий вплив на формування компетентних фахівців та якість медичних послуг. Підкреслено, що етичні стандарти, такі як повага до пацієнта, конфіденційність і професійна відповідальність, є основою для розвитку довірчих відносин між лікарем і пацієнтом. Розглянуто, як ефективні навчальні критерії можуть сприяти формуванню морально-етичних якостей у студентів і лікарів, що, в свою чергу, покращує медичне обслуговування та взаємодію з пацієнтами.

Стаття аналізує взаємозв'язок між навчальними програмами та формуванням професійної культури стоматологів, зокрема значення етичних норм для відповідальності та саморегуляції. Обґрунтовано, що систематичне навчання та оцінювання етичних норм сприяє розвитку професійних навичок, необхідних для високоякісної стоматологічної практики. Автори наголошують на критичній необхідності інтеграції етичних аспектів у навчальні програми для підготовки лікарів, здатних до ефективної взаємодії з пацієнтами.

Зокрема, стаття висвітлює основні практичні проблеми, з якими стикаються студенти та молоді фахівці, пропонуючи шляхи їх вирішення через освітні інновації. Важливість постійного вдосконалення навчальних курсів і програм підготовки лікарів акцентується на прикладах успішних практик з інших країн, де етика та професійна культура зайняли центральне місце в навчанні медиків.

У статті також розглянуто питання про те, як сучасні виклики в охороні здоров'я, включаючи зростаючу конкуренцію серед клінік, впливають на етичні стандарти і практики. Важливою є роль медичної реформи, яка вимагає від стоматологів не лише професійної компетентності, але й здатності діяти відповідно до принципів етики та деонтології. Це підкреслює необхідність формування у студентів глибокого розуміння етичних норм, які сприятимуть їхній професійній відповідаль-ності.

Таким чином, стаття закликає до переосмислення підходів до викладання етики в стоматологічних навчальних закладах, акцентуючи на важливості інтеграції етичних норм у щоденну практику лікарів. Це, в свою чергу, забезпечить підготовку фахівців, здатних забезпечити високий рівень медичних послуг та етично відповідальну взаємодію з пацієнтами, що є надзвичайно важливим у сучасному медичному середовищі.

Ключові слова: етика, професійна культура, стоматологія, етичні стандарти, якість медичних послуг, освітні програми, професійна відповідальність, підготовка стоматологів.

Polkovnikov Yakiv Oleksiyovych Postgraduate student of the Department of Pedagogy, Taras Shevchenko Luhansk National University, Poltava, tel.: (068)-088-04-88, https://orcid.org/0009-0007-1972-2715

THE ETHICAL COMPONENT AS KEY ELEMENT IN STRUCTURE OF PROFESSIONAL CULTURE OF FUTURE DENTISTS

Abstract. The article examines key aspects of ethics and professional culture in dentistry, emphasising their significant impact on the formation of competent specialists and the quality of medical services. It is highlighted that ethical standards, such as respect for the patient, confidentiality, and professional responsibility, serve as the foundation for developing trustful relationships between the doctor and the patient. The article explores how effective educational criteria can contribute to the development of moral and ethical qualities in students and doctors, thereby improving medical care and interaction with patients.

The article analyses the relationship between educational programmes and the formation of the professional culture of dentists, particularly focusing on the importance of ethical norms for responsibility and self-regulation. It is argued that systematic training and evaluation of ethical norms facilitate the development of professional skills necessary for high-quality dental practice. The authors emphasise the critical need for integrating ethical aspects into training programmes for preparing doctors capable of effective interaction with patients.

Specifically, the article highlights key practical issues faced by students and young professionals, proposing solutions through educational innovations. The importance of continuously improving training courses and programmes for preparing doctors is underscored by examples of successful practices from other countries, where ethics and professional culture occupy a central place in medical education.

Furthermore, the article discusses how contemporary challenges in healthcare, including increasing competition among clinics, impact ethical standards and practices. The role of medical reform is crucial, as it requires dentists not only to possess professional competence but also to act in accordance with ethical principles and deontology. This underscores the necessity for students to develop a deep understanding of ethical norms that will enhance their professional responsibility.

Thus, the article calls for a reconsideration of approaches to teaching ethics in dental educational institutions, emphasising the importance of integrating ethical norms into the daily practice of doctors. This, in turn, will ensure the preparation of specialists capable of providing high-quality medical services and ethically responsible interactions with patients, which is exceedingly important in the contemporary healthcare environment.

Keywords: ethics, professional culture, dentistry, ethical standards, quality of medical services, educational programs, professional responsibility, dentist training.

Постановка проблеми. Етика та професійна культура є фундаментальними складовими стоматологічної практики, оскільки лікар безпосередньо взаємодіє з пацієнтом і несе відповідальність за його здоров'я. В умовах трансформації системи охорони здоров'я України питання дотримання етичних стандартів набуває особливої значущості. Медична реформа, що змінює підходи до фінансування та організації послуг, вимагає від стоматологів не лише професійної компетентності, а й здатності діяти відповідно до принципів етики та деонтології [1]. Зростаюча конкуренція серед клінік стимулює впровадження інноваційних підходів, однак без належного етичного регулювання виникає ризик комерціалізації медицини, що може призвести до нав'язування непотрібних послуг або нехтування правами пацієнтів [2].

Недостатнє нормативне регулювання етичних стандартів загострює проблему професійної відповідальності. Наприклад, Закон України «Основи законодавства України про охорону здоров'я» гарантує пацієнтам право на якісну допомогу та інформовану згоду (ст. 34, 39), але його практична реалізація залишається проблемною [3]. Крім того, «Міжнародний кодекс медичної етики» Всесвітньої медичної асоціації (2022) наголошує на необхідності дотримання принципів гуманності та справедливості в лікарській діяльності [4].

Варто акцентувати особливу увагу на тому, що вивчення фундаментальних принципів медичної етики та формування високої професійної культури досить часто залишається недостатньо інтегрованим елементом у

сучасних освітніх програмах, призначених для підготовки студентів-стоматологів. **Як прогнозований наслідок**, фрагментарне вивчення медичної етики спричиняє недостатню моральну підготовку майбутніх стоматологів, це може призводити до підготовки фахівців, які не завжди демонструють достатній рівень моральної чуйності та не повною мірою здатні забезпечити належний рівень етичної взаємодії з пацієнтами, що **об'єктивно зумовлює** нагальну необхідність переосмислення та впровадження інноваційних педагогічних підходів до викладання етичних дисциплін у вищих медичних навчальних закладах [5], [6]. Таким чином, для підвищення рівня професійної культури та вирішення окреслених проблем необхідна ***інтеграції сучасних підходів до викладання етики в стоматологічних навчальних програмах***, що забезпечить ефективну взаємодію лікарів із пацієнтами та колегами, а також сприятиме формуванню високих стандартів медичної практики. Необхідне посилення акценту на моделюванні клінічних випадків, проведенні етичних дискусій та міждисциплінарних семінарів для підготовки фахівців, здатних забезпечити якісну та етично відповідальну стоматологічну допомогу.

Мета статті. Метою статті є аналіз ролі етики та професійної культури в стоматології, зокрема вивчення впливу навчальних критеріїв на формування професійної свідомості стоматологів. Стаття прагне визначити, як інтеграція етичних принципів у навчальні програми може підвищити якість стоматологічного обслуговування та зміцнити довіру між лікарем і пацієнтом. Крім того, мета полягає в обґрунтуванні необхідності постійного професійного розвитку в контексті етичних норм для досягнення високих стандартів у практиці стоматології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасних наукових досліджень демонструє, що проблема професійної культури та етичних норм у стоматології розглядається в різних аспектах – від психологічних механізмів комунікації до педагогічних підходів у навчанні майбутніх лікарів. Увага науковців зосереджується на взаємозв'язку етичної підготовки, професійної компетентності та професійної культури та якості медичного обслуговування. У науковій літературі висвітлено питання морально-етичних морально-етичних принципів та норм, що регламентують діяльність стоматолога, таких як *конфіденційність, повага до автономії пацієнта та обов'язок не завдавати шкоди, деонтологію, комунікативну компетентність,* а також *методів навчання та навчальних критеріїв* та їхнього впливу на формування професійної культури лікаря-стоматолога.

Сучасні наукові підходи до професійної підготовки студентів медичних закладів ґрунтуються на включенні етичних дисциплін у навчальний

процес. Практично усі автори підкреслюють важливість вивчення медичної етики як ключового компонента професійного становлення лікаря-стоматолога.

Значну увагу проблемі формування професійної культури та професійної етики у формуванні комунікаційних навичок та фахової підготовки приділили **Г. Балл, І. Бех, І. Гапійчук, І. Зимня, Ю. Колісник-Гуменюк.**

Детальний розгляд морально-етичних аспектів лікарської діяльності подано в монографії О. І. Литвиненка (2018), де автор звертає увагу на взаємозв'язок між професійною етикою та правовими нормами. Вчений наголошує, що формування етичних компетенцій має відбуватися на всіх етапах навчального процесу. Він підкреслює важливість дотримання принципів деонтології як основи високого рівня професійної культури стоматолога. [7]

Аспекти професійної етики також розглядають О. В. Рибалов, І. Ю. Литовченко, С. В. Коломієць та В. Л. Прочанкіна (2018), які досліджують взаємозв’язок між етичними стандартами та професійною відповідальністю лікаря-стоматолога. Автори зазначають, що відсутність належного рівня етичної культури може негативно впливати на довіру пацієнтів та професійний імідж стоматолога Вони наголошують, що дотримання етичних норм у практиці значно підвищує рівень довіри пацієнтів до стоматологів. [8]

Серед ключових досліджень у цій сфері слід відзначити працю О. В. Коваленка (2021), в якій автор особливу увагу приділяє навчальним методам, які сприяють розвитку професійної культури. Автор підкреслює важливість використання кейс-методів та рольових ігор у підготовці студентів, що дозволяє їм моделювати реальні ситуації з практики та знаходити оптимальні етичні рішення. [9]

Вагомий внесок у розвиток цієї тематики зробила також О. С. Щербина (2021), яка досліджує методи навчання етичним аспектам у стоматології. Авторка акцентує увагу на необхідності використання інтерактивних методів викладання, що дозволяє студентам краще засвоїти професійні цінності. Вчена наголошує, що традиційні лекції слід доповнювати груповими дискусіями та аналізом клінічних випадків. [10]

Щодо професійної культури, важливими є дослідження М. М. Дяченка (2019), який аналізує педагогічні та етичні аспекти навчання майбутніх лікарів. Автор наголошує, що формування професійної культури відбувається через усвідомлення етичних принципів та їх інтеграцію у навчальні програми. Автор доводить, що ефективна інтеграція етичних норм у навчальний процес сприяє розвитку у студентів емпатії, комунікативних навичок та відповідального ставлення до професії. [11]

Варто також звернути увагу на роботу В. А. Зарицької (2020), яка досліджує комунікативну компетентність як важливий елемент професійного розвитку стоматологів. Вона зазначає, що майбутні лікарі повинні вміти ефективно спілкуватися з пацієнтами та колегами, що значно підвищує рівень медичного обслуговування. [12]

Варакута О. (2023) у праці "Морально-етичні принципи в роботі лікаря-стоматолога" розглядає моральні дилеми, з якими стикаються стоматологи у своїй професійній діяльності. Автор підкреслює необхідність формування стійких етичних переконань ще на етапі навчання. [13]

Дослідження професійного вигорання в стоматології є актуальним у контексті розгляду навчальних критеріїв. Маслач та Лейтер (2016) аналізують фактори, що впливають на вигорання медичних працівників, та пропонують методи його запобігання. [14]

Українські дослідники Мельник Т. В. та Пащенко О. О. (2021) також розглядають цю проблему, підкреслюючи, що зменшення стресу серед студентів медичних ВНЗ можливе через зміну підходів до навчання та впровадження програм психологічної підтримки Дослідники вказують, що етична культура та емоційний інтелект є ключовими чинниками запобігання вигоранню серед медичних працівників. [15]

Питання розвитку професійної культури лікарів-стоматологів розглядається також у міжнародних документах. Наприклад, Всесвітня організація охорони здоров’я у "Global Strategy on People-Centered and Integrated Health Services" наголошує на необхідності формування у лікарів професійної культури, орієнтованої на потреби пацієнтів, інтеграції міждисциплінарного підходу та безперервного професійного розвитку. WHO також пропонує стратегію інтегрованого навчання, що сприяє зниженню рівня стресу серед майбутніх лікарів. [16]

Праці закордонних авторів також акцентують увагу на значенні етичної підготовки працівників. Д. Гоулман наголошує, що емоційний інтелект відіграє ключову роль у професійній діяльності лікарів, зокрема у сфері стоматології. Автор вважає, що структура емоційного інтелекту містить: самосвідомість (емоційна самосвідомість, адекватна самооцінка); контроль (упевненість у собі, контроль емоцій, відкритість, адаптивність, воля до перемоги, ініціативність, оптимізм); соціальна чуйність (співчуття, співпереживання, ділова обізнаність); управління відносинами (натхнення, вплив, допомога у самовдосконаленні, сприяння змінам, врегулювання конфліктів, командна робота та співпраця). [17] Він також акцентує увагу на значущості розвитку емоційної компетентності працівників, що допомагає запобігати професійному вигоранню та сприяє ефективному управлінню стресовими ситуаціями.

У контексті нашого дослідження особливої значущості набуває праця І. Кузнецової, яка підкреслює, що здійснення професійної діяльності лікаря потребує не лише глибоких спеціалізованих знань і практичного досвіду, але й високого рівня сформованості морально-етичних компетенцій. Зокрема, авторка акцентує увагу на необхідності розвитку таких особистісних характеристик, як емпатійність і чуйність, уважність та комунікативна компетентність, тактовність і соціальна рефлексія, чесність і моральна відповідальність, альтруїзм і великодушність, етична чистота, прагнення до взаємодопомоги та взаємоповаги, стресостійкість і цілеспрямованість, рішучість та емоційна витримка. Особливий акцент робиться на здатності до співпереживання та емоційної ідентифікації з пацієнтом, що є ключовим аспектом професійної етики медичного працівника.[18].

У контексті нормативно-правового регулювання професійної культури лікарів-стоматологів слід відзначити роль державних стандартів вищої освіти, які визначають вимоги до компетенцій майбутніх фахівців. Закон України "Про освіту" підкреслює важливість розвитку етичної та комунікаційної складової професійної підготовки. Однак аналіз навчальних програм свідчить про необхідність удосконалення методів викладання дисциплін, спрямованих на формування професійної культури лікарів-стоматологів.

Аналіз сучасних наукових досліджень засвідчує, що процес формування професійної культури лікаря-стоматолога є багатовимірним явищем, яке охоплює етичні, психологічні та педагогічні аспекти. Враховуючи міждисциплінарний характер проблеми, слід зазначити, що забезпечення високого рівня професійної компетентності майбутніх фахівців безпосередньо залежить від дотримання морально-етичних стандартів, удосконалення комунікативних навичок та застосування передових методів навчання.

Наукові дослідження підтверджують важливість інтеграції етичних норм у систему професійної освіти, що сприяє формуванню високоетичних і відповідальних спеціалістів. Крім того, актуальним залишається розвиток емоційного інтелекту, запобігання професійному вигоранню та впровадження інноваційних освітніх технологій. Зокрема, ефективними є методи проблемно-орієнтованого навчання, моделювання клінічних ситуацій, а також спеціалізовані тренінги, спрямовані на вдосконалення навичок комунікації та етичної взаємодії з пацієнтами.

Актуальні наукові розвідки доводять, що професійна етика стоматологів потребує системного підходу, який включає як фундаментальну теоретичну підготовку, так і її практичну імплементацію. Крім того, важливу роль відіграє нормативно-правове забезпечення етичних стандартів, що регламентує професійну діяльність лікарів-стоматологів.

З огляду на зазначене, перспективними напрямами подальших досліджень є оптимізація навчальних програм, розробка інноваційних підходів до підготовки фахівців та створення дієвих механізмів психологічної підтримки стоматологів. Особливу увагу слід приділити розвитку комунікативної компетентності, яка є ключовою складовою ефективної професійної діяльності. Таким чином, комплексне поєднання етичних норм, сучасних освітніх технологій та практичного досвіду є необхідною умовою для формування високого рівня професійної культури лікарів-стоматологів, що, у свою чергу, сприятиме підвищенню якості надання стоматологічних послуг.

Виклад основного матеріалу. Етичний кодекс лікаря України визначає ключові принципи *медичної етики, моралі та деонтології*, що є основою професійної діяльності медичних працівників [19]. Вони регламентують взаємовідносини між лікарем та пацієнтом, сприяють зміцненню довіри та забезпечують високий рівень надання медичних послуг. Медична етика визначає загальні морально-етичні принципи професійної діяльності лікаря, тоді як деонтологія розглядає конкретні аспекти поведінки медичних працівників у практичній діяльності.

Лікарська деонтологія є фундаментом підтримки етичних стандартів у стоматології. Вона передбачає не лише технічне виконання медичних процедур, а й моральну відповідальність за їх наслідки. Правильна комунікація з пацієнтами та колегами є важливим елементом лікарської діяльності, оскільки вона впливає на ефективність лікування та задоволеність пацієнтів [20].

Етичні норми та професійна культура у стоматології забезпечують високу якість надання медичних послуг та формують довіру між лікарем і пацієнтом. Професійна культура стоматолога включає не лише технічні навички, але й морально-етичні якості, самоконтроль та комунікативну компетентність. Відповідно до досліджень, професійна відповідальність лікаря включає усвідомлення наслідків своїх дій та відповідальність перед пацієнтами й суспільством [20, 21]. Кодекси професійної етики медичних працівників, хоч і не мають прямої юридичної сили, виконують надзвичайно важливу роль у формуванні основ професійної поведінки медичних працівників. Ці кодекси стають базою для розробки посадових інструкцій, що мають бути виконані молодшим і середнім медичним персоналом. Зокрема, ці інструкції часто вказують на необхідність дотримання засад медичної деонтології, яка є невід'ємною частиною медичної етики. Враховуючи це, одним із пріоритетних завдань є формування глибоких знань працівників про етичні норми, для чого рекомендується проведення бесід з медичним персоналом, обговорення

етичних проблем і вимог, що ставить професійна етика до медичних працівників. [22]

Комунікація є важливим фактором якісної медичної допомоги, адже вона забезпечує пацієнтам розуміння процесу лікування, його ризиків та переваг. Проте, у реальній практиці часто виникають ситуації, коли стоматологи стикаються з етичними дилемами, такими як комерційні інтереси клініки та автономія пацієнта у прийнятті рішень [23]

Одним із основних недоліків сучасної підготовки стоматологів є недостатня увага до практичного застосування етичних норм. Більшість курсів з медичної етики зосереджені на теоретичних аспектах, тоді як симуляційні тренінги та розгляд реальних етичних кейсів є недостатніми [24]. Студенти стоматологічних факультетів нерідко мають труднощі з прийняттям етичних рішень у реальних клінічних ситуаціях через брак практичного досвіду.

Розділ 4 Стандартів акредитації закладів охорони здоров'я [25] наголошує на важливості навчання медичних працівників принципам етики та деонтології. Це включає не лише навчання правильному етичному поводженню, але й навчання для запобігання службовим зловживанням, а також забезпечення конфіденційності інформації про пацієнта. Семінари та тренінги з етики та деонтології є необхідними для формування високих стандартів у професійній діяльності медичних працівників.

Збереження лікарської таємниці є одним з основних обов'язків медичних працівників, що включає не лише моральні, але й правові аспекти. Поведінка медичного працівника в спілкуванні з пацієнтами і колегами повинна відповідати високим моральним стандартам, а також ґрунтуватися на рівні знань і обсязі довіреної інформації. Це визначає не лише поведінку медичних сестер, а й кожного медичного працівника, що забезпечує надійність та довіру в процесі лікування пацієнтів. **Деонтологічні помилки,** особливо у випадках надання першої долікарської допомоги, можуть мати серйозні наслідки як для пацієнтів, так і для медичних працівників. Помилки в деонтології часто призводять до конфліктів із родичами пацієнтів, а в разі несприятливого результату лікування можуть стати основою для скарг і вимог притягнення до відповідальності. Тому важливою є роль медичного персоналу в уникненні деонтологічних помилок через правильне розуміння етичних стандартів. Однією з головних проблем дотримання медичної етики є відсутність конструктивного діалогу між медичними працівниками та родичами пацієнтів. У ситуаціях, коли родичі або пацієнти використовують неперевірені методи лікування, медичний персонал повинен залишатися професійним і переконливим у своїх рекомендаціях. Це дозволяє не лише зберегти етичний стандарт, але й уникнути конфліктів [21].

Емоційний контакт з пацієнтами також відіграє значну роль у медичній практиці. Встановлення довірчих стосунків між лікарем та пацієнтом дозволяє зменшити страх і психосоматичні реакції, що може сприяти більш ефективному лікуванню. Важливо, щоб це взаємодіялося з дотриманням принципів медичної етики, незалежно від статі, віку або соціального статусу пацієнта.

Ще однією проблемою є **відмова пацієнта від необхідних медичних маніпуляцій.** У таких випадках медичний працівник повинен не лише надавати повну інформацію про необхідні процедури, а й роз'яснити пацієнтові, чому ці процедури є важливими для його здоров'я. Це не лише знижує етичні труднощі, але й допомагає забезпечити більш ефективне лікування.

Етика та професійна культура стоматологів мають важливе значення для забезпечення високої якості медичних послуг, оскільки вони є основою довіри між лікарем і пацієнтом, що безпосередньо впливає на успішність лікування та загальний рівень задоволеності пацієнтів. З точки зору педагогіки, важливо, щоб програми підготовки майбутніх стоматологів включали не лише технічні навички, а й розвиток етичної свідомості. Це дозволить студентам приймати обґрунтовані етичні рішення в складних клінічних ситуаціях, адже в реальній практиці часто виникають ситуації, що вимагають не лише професійних, а й моральних рішень.

Аналіз навчальних програм українських медичних університетів з підготовки стоматологів показує, що є певні недоліки у підготовці студентів до реальних етичних ситуацій. Дослідження показують, що в багатьох медичних університетах України недостатньо уваги приділяється питанням практичного застосування етичних принципів. Наприклад, більшість курсів з медичної етики зосереджені на теоретичних аспектах, в той час як практичні кейси та симуляції клінічних ситуацій з етичними дилемами не отримують достатньої уваги.

Вирішенням цієї проблеми може стати впровадження інтерактивних навчальних методик, таких як рольові ігри, моделювання клінічних випадків та міждисциплінарні воркшопи, що дозволить студентам краще освоїти етичні принципи в реальних умовах практики.

Ще однією важливою проблемою є відсутність навчання цифровій етиці, що є критично важливим у сучасних умовах телемедицини та електронного документообігу. Включення модулів з цифрової етики у навчальні програми дозволить майбутнім стоматологам краще орієнтуватися у викликах, пов’язаних із захистом персональних даних пацієнтів [26].

Для подолання зазначених проблем доцільно запровадити такі заходи:

1. **Розширення навчальних програм** шляхом впровадження інтерактивних методик навчання (рольові ігри, моделювання клінічних ситуацій).

2. **Запровадження міждисциплінарних тренінгів**, що дозволять студентам освоювати етичні аспекти комунікації з пацієнтами та колегами.

3. **Розвиток цифрової етики** через інтеграцію спеціалізованих курсів, спрямованих на захист персональних даних пацієнтів.

Таким чином, етичні норми та професійна культура стоматологів є визначальними чинниками успішної медичної практики. Вони забезпечують не лише якість медичних послуг, а й довіру між лікарем та пацієнтом. Проте існує низка проблем, пов'язаних із недостатньою практичною підготовкою майбутніх стоматологів у сфері медичної етики.

Для вдосконалення підготовки медичних працівників необхідно:

- Посилити практичну складову навчальних програм з етики;
- Розвивати комунікативні навички через симуляційні тренінги;
- Включити цифрову етику до навчального процесу.

Реалізація цих заходів сприятиме формуванню висококваліфікованих стоматологів, які будуть не лише технічно підготовленими, а й здатними приймати обґрунтовані етичні рішення у своїй практиці.

Таким чином, для удосконалення навчальних програм з підготовки стоматологів в Україні слід акцентувати увагу на практичному відпрацюванні етичних ситуацій, розвитку комунікативних навичок, вивченні цифрової етики та питань професійної відповідальності. Це дозволить майбутнім лікарям адаптуватися до реалій медичної практики та працювати відповідно до сучасних етичних стандартів.

Висновки. У підсумку проведеного дослідження **необхідно констатувати** беззаперечну значущість етичних засад та професійної культури в контексті сучасної стоматологічної практики. Отримані результати **переконливо свідчать**, що зазначені фундаментальні аспекти не лише детермінують рівень якості надання медичних послуг, але й виступають ключовими предикторами формування довірливих взаємовідносин між лікарем-стоматологом та пацієнтом. На основі проведеного аналізу наукової літератури та наявних емпіричних даних було встановлено прямий кореляційний зв'язок між високим рівнем розвитку професійної культури медичного персоналу та покращенням клінічних результатів, зниженням частоти медичних помилок та підвищенням індексу задоволеності пацієнтів. **Ключовим висновком дослідження є** нагальна потреба в інтеграції етичних принципів та нормативів професійної культури до навчальних програм підготовки майбутніх фахівців стоматологічного профілю. Недостатня увага до зазначених компонентів у процесі фахової підготовки **може потенційно призводити** до формування спеціалістів, які

не завжди володіють необхідним рівнем готовності до розв'язання складних етичних дилем та забезпечення належної якості взаємодії з пацієнтами. Впровадження спеціалізованих навчальних курсів, симуляційних тренінгових модулів та організація дискусійних платформ з питань медичної етики **виступають важливими стратегічними напрямками** на шляху до формування етично компетентних та професійно зрілих лікарів-стоматологів.

Перспективи подальших наукових розвідок у даному напрямку **видаються досить широкими та можуть бути спрямовані** на поглиблене вивчення наступних ключових аспектів: розробка та валідизація надійного інструментарію для об'єктивної оцінки рівня етичної компетентності та складових професійної культури як серед студентів-стоматологів на різних етапах навчання, так і серед практикуючих лікарів; детальне дослідження впливу різноманітних педагогічних методик та інноваційних освітніх технологій на процес формування етичних цінностей та моделей професійної поведінки у майбутніх фахівців; глибокий аналіз специфіки етичних колізій та моральних дилем, з якими найчастіше стикаються лікарі-стоматологи у своїй практичній діяльності, з подальшою розробкою практично-орієнтованих алгоритмів та рекомендацій для їх ефективного вирішення; вивчення ролі лідерства на різних рівнях управління в стоматологічних закладах та впливу організаційної культури на підтримку високих етичних стандартів та створення сприятливого професійного клімату; проведення порівняльних крос-культурних досліджень навчальних програм з медичної етики та професійної культури у провідних міжнародних та вітчизняних медичних університетах з метою ідентифікації найбільш ефективних освітніх практик та можливостей їхньої адаптації в українському освітньому просторі; а також дослідження етичних викликів та потенційних наслідків, пов'язаних з активним впровадженням цифрових технологій та систем штучного інтелекту у стоматологічну практику, з подальшою розробкою відповідних етичних регуляторних норм та практичних рекомендацій.

Таким чином, для вдосконалення навчальних програм з підготовки стоматологів в Україні необхідно зробити акцент на практичному відпрацюванні етичних ситуацій, розвитку комунікативних навичок, а також на питанні професійної відповідальності стоматологів у випадках лікарських помилок. Це дозволить випускникам краще адаптуватися до реалій медичної практики та діяти відповідно до сучасних етичних стандартів.

Подальші наукові пошуки у визначених перспективних напрямках **матимуть важливе практичне значення** для вдосконалення існуючої системи професійної підготовки лікарів-стоматологів, підвищення загального рівня якості та етичності надання стоматологічної допомоги населенню України.

Література:

1. Наказ МОЗ України № 110 від 14.02.2012 «Про дотримання етичних принципів у медичній практиці». URL: https://moz.gov.ua.

2. Beauchamp, T. L., & Childress, J. F. Принципи біомедичної етики. – Оксфорд: Oxford University Press, 2019. – 512 с.

3. Закон України «Основи законодавства України про охорону здоров'я». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2801-12.

4. Всесвітня медична асоціація. «Міжнародний кодекс медичної етики» (2022). URL: https://www.wma.net/policies-post/wma-international-code-of-medical-ethics/.

5. Іванов С. С., Морозова А. А. Педагогічні аспекти формування етичної компетентності майбутніх лікарів. Львів: ЛНМУ, 2022. с. 78-95

6. Дудікова Л. В. Формування професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів у медичних університетах: теорія і практика: монографія. – Вінниця: ТВОРИ, 2018. – 412 с. с. 71-97

7. Литвиненко О. І. Медична етика та деонтологія в стоматології. – Полтава: ПНПУ, 2018. – 230 с. с. 102, с. 120

8. Рибалов О. В., Литовченко І. Ю., Коломієць С. В., Прочанкіна В. Л. Деонтологія і професійна етика в діяльності лікаря-стоматолога // Український стоматологічний альманах. – 2018. – № 2. – С. 78–81. https://repository.pdmu.edu.ua/items/7ce0a4fe-cada-47c5-bb3b-90deb566cd70., с. 80.

9. Коваленко О. В. Етика в стоматології. – Київ: Медицина, 2021. – 240 с., с. 145.

10. Щербина О. С. Навчальні методи в етиці стоматології: теорія та практика. – Львів: Видавничий дім, 2021. – 198 с., с. 98, с. 105.

11. Дяченко М. М. Професійна культура лікаря: педагогічні та етичні аспекти навчання. – Харків: Освіта, 2019. – 312 с. , с. 178.

12. Зарицька В. В. Теоретико-методологічні основи розвитку емоційного інтелекту у контексті професійної підготовки : монографія / В. В. Зарицька ; Класич. приват. ун-т. – Запоріжжя : Вид-во КПУ, 2010. – 304 с., с. 48.

13. Варакута О. А. Морально-етичні принципи в роботі лікаря-стоматолога / О. А. Варакута // Соціально-етичні та деонтологічні проблеми сучасної медицини (немедичні проблеми в медицині) : зб. матеріалів IV міжнар. наук.-практ. конференції, м. Запоріжжя, 23-24 лютого 2023 р. – Запоріжжя : ЗДМУ, 2023. – С. 49-50.

14. Maslach C., Leiter M. P. Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry // World Psychiatry. – 2016. – Vol. 15, No. 2. – P. 103–111., p. 107.

15. Мельник Т. В., Пащенко О. О. Професійне вигорання лікарів: психологічні аспекти // Український журнал медицини, біології та спорту. – 2021. – № 5(3). – С. 78-83., с. 80.

16. World Health Organization. (2015). WHO global strategy on people-centred and integrated health services: interim report. World Health Organization. https://iris.who.int/handle/10665/155002

17. Goleman, D. (2006). Social Intelligence: The New Science of Human Relationships. Bantam Books, с.266.

18. Кузнецова І. В. Формування культури спілкування майбутнього лікаря засобами іноземної мови. URL: http://repo.knmu.edu.ua/bitstream/123456789/7790/.

19. Міністерство охорони здоров'я України. Кодекс етики лікаря України. Затверджено Міністерством охорони здоров'я України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/n0001748-09#Text (дата звернення: [30.03.2025]).

20. Тимошенко, Л. В. (2019). Професійна культура лікаря-стоматолога та етичні норми в медичній практиці. Вісник стоматології, 12(2), 22-30.

21. Савицька О.П. Медична етика та комунікація у стоматологічній практиці // Науковий вісник медицини. – 2021. – № 18(4), 102-115.

22. Кодекс етичної поведінки медичних працівників. (2022). Наказ від 24.10.2022 № 33. URL: https://moz.gov.ua .

23. Гречко Н.Б., Кузіна В.В. Деонтологія і етика в стоматології. Старі принципи в нових умовах // Інновації в стоматології. – 2014. – № 4.

24. Краснов В., П'янковська Л., Костюк О., Юрковська Л., Третьякова А. Оцінювання рівня сформованості професійних компетентностей у лікарів-інтернів на етапі здобуття післядипломної освіти // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – 2019. – № 83(I), 87-98.

25. Стандарти акредитації закладів охорони здоров'я. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0680-11#Text (дата звернення: [30.03.2025]).

26. Литвиненко Л.М. Формування професійної культури майбутніх лікарів-стоматологів у процесі фахової підготовки: дис. канд. пед. наук. – Полтава, 2018. – 238 с., с. 85.

References:

1. Nakaz MOZ Ukraïni «Pro dotrimannja etichnih principiv u medichnij praktici» [The Order of the Ministry of Health of Ukraine "On compliance with ethical principles in medical practice"]. *moz.gov.ua* Retrieved from https://moz.gov.ua. [in Ukrainian].

2. Beauchamp, T. L., & Childress, J. F. (2019). *Principi biomedichnoï etiki [Principles of biomedical ethics*]. Oksford: Oxford University Press [in Ukrainian].

3. Zakon Ukraïni «Osnovi zakonodavstva Ukraïni pro ohoronu zdorov'ja» [The Law of Ukraine "Fundamentals of the Legislation of Ukraine on Health Care"]. (n.d). *zakon.rada.gov.ua* Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2801-12. [in Ukrainian].

4. Vsesvitnja medichna asociacija. «Mizhnarodnij kodeks medichnoï etiki» (2022) [World Medical Association. "International Code of Medical Ethics" (2022)]. *www.wma.net* Retrieved from https://www.wma.net/policies-post/wma-international-code-of-medical-ethics/. [in Ukrainian].

5. Ivanov, S. S., Morozova, A. A. (2022). *Pedagogichni aspekti formuvannja etichnoï kompetentnosti majbutnih likariv [Pedagogical aspects of the formation of ethical competence of future doctors*]. L'viv: LNMU [in Ukrainian].

6. Dudikova, L. V. (2018). *Formuvannja profesijno-etichnoï kompetentnosti majbutnih likariv u medichnih universitetah: teorija i praktika [Formation of professional and ethical competence of future doctors in medical universities: theory and practice*]. Vinnicja: TVORI [in Ukrainian].

7. Litvinenko, O. I. (2018). *Medichna etika ta deontologija v stomatologiï [Medical ethics and deontology in dentistry]*. Poltava: PNPU [in Ukrainian].

8. Ribalov, O. V., Litovchenko, I. Ju., Kolomiєc', S. V., Prochankina, V. L. (2018). Deontologija i profesijna etika v dijal'nosti likarja-stomatologa [Deontology and professional ethics in the activities of a dentist]. *Ukraïns'kij stomatologichnij al'manah - Ukrainian Dental Almanac*, 2, 78–81. https://repository.pdmu.edu.ua/items/7ce0a4fe-cada-47c5-bb3b-90deb566cd70., s. 80. [in Ukrainian].

9. Kovalenko, O. V. (2021). *Etika v stomatologiï [Ethics in dentistry].* Kiïv: Medicina [in Ukrainian].

10. Shherbina ,O. S. (2021). *Navchal'ni metodi v etici stomatologiï: teorija ta praktika [Teaching methods in dentistry ethics: theory and practice*]. L'viv: Vidavnichij dim [in Ukrainian].

11. Djachenko, M. M. (2019). *Profesijna kul'tura likarja: pedagogichni ta etichni aspekti navchannja [Professional culture of a doctor: pedagogical and ethical aspects of teaching*]. Harkiv: Osvita [in Ukrainian].

12. Zaric'ka, V. V. (2010). *Teoretiko-metodologichni osnovi rozvitku emocijnogo intelektu u konteksti profesijnoï pidgotovki [Theoretical and methodological foundations of the development of emotional intelligence in the context of professional training*]. Zaporizhzhja: Vid-vo KPU [in Ukrainian].

13. Varakuta, O. A. (2023). Moral'no-etichni principi v roboti likarja-stomatologa [Moral and ethical principles in the work of a dentist]. *Proceedings from IV Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia « Social'no-etichni ta deontologichni problemi suchasnoï medicini (nemedichni problemi v medicini)» – The Fourth International Scientific and Practical Conference «Socio-ethical and deontological problems of modern medicine (non-medical problems in medicine) »*. (pp. 49-50). Zaporizhzhja : ZDMU [in Ukrainian].

14. Maslach, C., Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry,* 15, 2, 103–111 [in English].

15. Mel'nik, T. V., Pashhenko, O. O. (2021). Profesijne vigorannja likariv: psihologichni aspekti [Professional burnout of doctors: psychological aspects]. *Ukraïns'kij zhurnal medicini, biologiï ta sportu - Ukrainian Journal of Medicine, Biology and Sports*, 5(3), 78-83 [in Ukrainian].

16. World Health Organization. (2015). WHO global strategy on people-centred and integrated health services: interim report. World Health Organization. *iris.who.int* Retrieved from https://iris.who.int/handle/10665/155002 [in English].

17. Goleman, D. (2006). *Social Intelligence: The New Science of Human Relationships.* Bantam Books [in English].

18. Kuznecova, I. V. *Formuvannja kul'turi spilkuvannja majbutn'ogo likarja zasobami inozemnoï movi [Formation of a culture of communication of the future doctor through foreign language]*. Retrieved from http://repo.knmu.edu.ua/bitstream/123456789/7790/. [in Ukrainian].

19. Kodeks etiki likarja Ukraïni [Code of Ethics of a Doctor of Ukraine]. (n.d). *zakon.rada.gov.ua* Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/n0001748-09#Text (data zvernennja: [30.03.2025]). [in Ukrainian].

20. Timoshenko, L. V. (2019). Profesijna kul'tura likarja-stomatologa ta etichni normi v medichnij praktici [Professional culture of a dentist and ethical norms in medical practice]. *Visnik stomatologiï - Bulletin of Dentistry,* 12(2), 22-30 [in Ukrainian].

21. Savic'ka, O.P. (2021). Medichna etika ta komunikacija u stomatologichnij praktici [Medical ethics and communication in dental practice]. *Naukovij visnik medicine - Scientific Bulletin of Medicine,* 18(4), 102-115 [in Ukrainian].

22. Kodeks etichnoï povedinki medichnih pracivnikiv [Code of Ethical Conduct of Medical Professionals]. *moz.gov.ua* Retrieved from https://moz.gov.ua . [in Ukrainian].

23. Grechko, N.B., Kuzina, V.V. (2014). Deontologija i etika v stomatologiï. Stari principi v novih umovah [Deontology and ethics in dentistry. Old principles in new conditions]. *Innovaciï v stomatologiï - Innovations in dentistry*, 4. [in Ukrainian].

24. Krasnov, V., P'jankovs'ka, L., Kostjuk, O., Jurkovs'ka, L., Tret'jakova, A. (2019). Ocinjuvannja rivnja sformovanosti profesijnih kompetentnostej u likariv-interniv na etapi zdobuttja pisljadiplomnoï osviti [Assessment of the level of formation of professional competencies in interns at the stage of obtaining postgraduate education]. *Vishha osvita Ukraïni u konteksti integracii do єvropejs'kogo osvitn'ogo prostoru - Higher education of Ukraine in the context of integration into the European educational space*, 83(I), 87-98 [in Ukrainian].

25. Standarti akreditacii zakladiv ohoroni zdorov'ja [Standards for accreditation of healthcare institutions]. (n.d). *zakon.rada.gov.ua* Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0680-11#Text (data zvernennja: [30.03.2025]). [in Ukrainian].

26. Litvinenko, L.M. (2018). Formuvannja profesijnoï kul'turi majbutnih likariv-stomatologiv u procesi fahovoï pidgotovki [Formation of professional culture of future dentists in the process of professional training]. *Candidate's thesis.* Poltava [in Ukrainian].

УДК 378.091.39-057.875-043.5:004

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1557-1569

Пономаренко Ольга Володимирівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, тел.: (04631) 7-80-77, https://orcid.org/0000-0003-3874-7460

Смелянська Вікторія Володимирівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, тел.: (04631) 7-80-77, https://orcid.org/0000-0002-3421-7473

Тезікова Світлана Володимирівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, тел.: (04631) 7-80-77, http://orcid.org/0000-0001-7094-7505

ВЗАЄМОДІЯ МІЖ СТУДЕНТАМИ В АСИНХРОННИХ ОНЛАЙН-КУРСАХ: ФАКТОР МОТИВАЦІЇ ЧИ ЗАЙВА ОПЦІЯ?

Анотація. У статті представлено результати дослідження взаємодії між студентами в асинхронних онлайн-курсах, акцентуючи її вплив на мотивацію та залученість до навчання. Актуальність проблеми зумовлена поширенням асинхронного онлайн-навчання та відсутністю єдності серед науковців щодо значущості студентської взаємодії в такому форматі. Метою дослідження є емпіричне визначення, чи є взаємодія між студентами важливим мотиваційним фактором або ж вона може розглядатися як необов'язковий елемент, що необхідно для оптимізації дизайну онлайн-курсів. Аналіз останніх наукових публікацій демонструє різні теоретичні підходи до розуміння впливу соціальної взаємодії в онлайн-навчанні, де концепція соціальної присутності є важливим фактором ефективної комунікації та залученості, проте в асинхронних курсах її рівень може бути зниженим. Водночас результати досліджень впливу дистанційного навчання на академічну успішність та мотивацію є неоднозначними. Методологія дослідження включає кількісне анкетне опитування 25 студентів педагогічної спеціальності, які мають досвід навчання в асинхронних онлайн-курсах. Опитувальник оцінював ставлення студентів до взаємодії з однокурсниками за п'ятирівневою шкалою Лайкерта.

Результати дослідження вказують на загалом позитивне сприйняття студентами користі від взаємодії, особливо щодо покращення розуміння матеріалу, зменшення відчуття ізоляції та підвищення ефективності спільної роботи. Кореляційний аналіз виявив значущі позитивні зв'язки між сприйняттям користі від взаємодії та потребою у її збільшенні, а також негативні зв'язки між перевагою самостійного навчання та позитивним ставленням до взаємодії. Проте результати також свідчать про наявність індивідуальних відмінностей у сприйнятті необхідності взаємодії. Висновки дослідження наголошують на важливості створення можливостей для соціальної взаємодії в асинхронних онлайн-курсах, враховуючи індивідуальні потреби студентів. Обмеження дослідження включають невелику вибірку та фокус на студентах однієї спеціальності. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на вивчення впливу різних форматів взаємодії та залучення якісних методів. Загалом дослідження підтверджує, що взаємодія є важливим, але не універсальним фактором мотивації в асинхронному навчанні, що потребує зваженого підходу при проєктуванні відповідних навчальних курсів.

Ключові слова: асинхронне онлайн-навчання, взаємодія студентів, мотивація, соціальна присутність, дистанційна освіта, залученість студентів.

Ponomarenko Olha Volodymyrivna PhD in Education, Associate Professor of the Department of Germanic Philology and FLT Methodology, Nizhyn Mykola Gogol State University, Nizhyn, tel.: (04631) 7-80-77, https://orcid.org/0000-0003-3874-7460

Smelianska Viktoriia Volodymyrivna PhD in Education, Associate Professor of the Department of Germanic Philology and FLT Methodology, Nizhyn Mykola Gogol State University, Nizhyn, tel.: (04631) 7-80-77, https://orcid.org/0000-0002-3421-7473

Tezikova Svitlana Volodymyrivna PhD in Education, Associate Professor of the Department of Germanic Philology and FLT Methodology, Nizhyn Mykola Gogol State University, Nizhyn, tel.: (04631) 7-80-77, http://orcid.org/0000-0001-7094-7505

STUDENT-TO-STUDENT INTERACTION IN ASYNCHRONOUS ONLINE COURSES: A MOTIVATION FACTOR OR AN EXTRA OPTION?

Abstract. This paper investigates the complex role of student interaction within asynchronous online courses, specifically focusing on clarifying its

influence on learners' motivation levels and overall engagement with educational material. The study's impetus stems from the increasing popularity of asynchronous online learning and the divergent perspectives regarding the value and impact of student-to-student interaction within such digital learning environments. This research aims to determine whether fostering interaction among students acts as a key motivational driver that significantly boosts learning outcomes and participation or if it is perceived as a supplementary, non-essential component of the educational experience. A comprehensive review of existing academic literature examines the established concept of social presence in online learning alongside an analysis of distance education's varied and sometimes contradictory effects on students' intrinsic motivation and active involvement in coursework. The methodological approach adopted for this investigation involved a quantitative survey administered to a cohort of 25 students enrolled in education-related programs, all of whom possessed prior experience in asynchronous online learning settings. The research instrument, a carefully designed questionnaire, used a five-point Likert scale to measure the students' attitudes and perceptions concerning their interactions with peers in online learning. The study's empirical findings reveal a predominant positive feeling among the surveyed students regarding the perceived benefits of engaging with their fellow learners. These benefits notably included an enhanced comprehension of the subject matter, a diminished sense of isolation often associated with remote learning, and increased effectiveness of collaborative learning activities. Furthermore, statistical correlation analysis confirmed a significant positive relationship between the students' acknowledgement of these benefits and their expressed desire for more opportunities for interaction within their online courses. The conclusions drawn from this research highlight the critical importance of intentionally designing and implementing opportunities for meaningful social interaction within asynchronous online learning environments. However, the study also acknowledges the need to consider students' diverse individual learning preferences and needs, recognising that not all learners may equally value or benefit from high levels of interaction. The limitations of this study include the relatively small sample size and the specific academic background of the participants, which may limit the generalizability of the findings. The paper posits that student interaction is a significant factor influencing motivation in asynchronous online learning. However, its role is not universally identical, advocating for a nuanced and balanced approach to designing and delivering such educational programs.

Keywords: asynchronous online learning, student interaction, motivation, social presence, student engagement, distance education.

Постановка проблеми. Сучасні освітні технології сприяють поширенню асинхронного онлайн-навчання, яке забезпечує студентам гнучкість у виборі часу та темпу засвоєння матеріалу. Проте відсутність безпосередньої взаємодії між учасниками освітнього процесу може впливати на якість навчання, рівень мотивації та залученість студентів. Питання ролі взаємодії між студентами в асинхронних онлайн-курсах залишається відкритим: одні дослідники вважають її ключовим чинником ефективного навчання, тоді як інші припускають, що самостійне опрацювання матеріалу може бути достатнім для успішного засвоєння знань.

Значна частина сучасних досліджень дистанційної освіти підкреслює важливість соціальної присутності в онлайн-середовищі [1; 2; 3; 4]. Водночас асинхронні курси, на відміну від синхронного навчання, не передбачають миттєвого обміну думками та емоціями, що може призводити до ізольованості студентів та зниження їхньої мотивації. Однак для деяких студентів відсутність необхідності взаємодіяти може бути перевагою, оскільки дозволяє їм працювати у власному темпі без додаткових соціальних зобов'язань [5; 6].

Актуальність цього дослідження зумовлена потребою визначити, чи є взаємодія між студентами в асинхронних курсах важливим мотиваційним фактором або ж вона може розглядатися як необов'язковий елемент навчального процесу. Результати цього дослідження допоможуть викладачам і розробникам онлайн-курсів краще адаптувати навчальні програми відповідно до потреб студентів, підвищуючи їхню ефективність і залученість. Вивчення впливу взаємодії на мотивацію студентів дозволить зробити висновки щодо доцільності впровадження інтерактивних елементів у структуру асинхронного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значення взаємодії між студентами в освітньому процесі є предметом активних наукових дискусій, особливо в контексті дистанційного навчання. Однією з ключових концепцій, що пояснює вплив студентської взаємодії на навчальний процес, є теорія соціальної присутності, яку визначили як "ступінь помітності іншої людини у взаємодії та, як наслідок, помітність міжособистісних стосунків" [7, с. 65] та "ступінь, до якого людина сприймається як «справжня особа» в опосередкованому спілкуванні" [8, с. 151]. Рівень соціальної присутності впливає на ефективність комунікації та рівень залученості студентів у навчальний процес. У дистанційних курсах, особливо асинхронних, соціальна присутність може бути зниженою через відсутність негайного зворотного зв'язку та особистого контакту між студентами, що може впливати на їхню мотивацію та задоволення від процесу навчання і

взаємодії [9; 3]. Проте на успішність у навчанні може впливати багато чинників крім соціальної присутності. Аналіз досліджень впливу дистанційного навчання, проведений Akpen та ін. [10] показав, що вплив онлайн-навчання на академічну успішність і залученість студентів є неоднозначним. Деякі дослідження свідчать про підвищення навчальних результатів завдяки гнучкості та доступності онлайн-курсів, що дозволяє студентам навчатися у зручному для них темпі. Водночас інші дослідження вказують на труднощі, зокрема зниження залученості, ізоляцію та обмежену взаємодію з викладачами й однолітками. Ефективність онлайн-навчання залежить від таких факторів, як якість цифрових інструментів, надійне інтернет-з'єднання та мотивація студентів. Підтримання залученості студентів залишається викликом, і для його подолання критично важливими є інтерактивні елементи, зокрема дискусійні форуми та мультимедійні ресурси, а також достатня взаємодія між викладачем і студентами, що сприяє як підвищенню залученості, так і покращенню навчальних результатів.

Результати дослідження Richardson та ін. [3] виявили помірно високу позитивну середню кореляцію між соціальною присутністю та задоволеністю навчанням (r=0.56, k=26), а також між соціальною присутністю та суб'єктивним сприйняттям навчання (r=0.51, k=26). Водночас значна варіативність кореляцій (86.7% для задоволеності та 92.8% для суб'єктивного сприйняття навчання) свідчить про систематичні відмінності, зумовлені особливостями організації онлайн-курсів, зокрема довжиною курсу та контентом, що вивчається.

Модель когнітивно-соціального навчання [11] визначає три ключові складові ефективного онлайн-навчання: когнітивну присутність (розвиток критичного мислення), соціальну присутність (усвідомлення інших учасників навчального процесу) та викладацьку присутність (роль викладача в модерації взаємодії). Саме соціальна присутність сприяє формуванню відчуття навчальної спільноти, що, у свою чергу, позитивно впливає на академічну мотивацію студентів. Дослідження Sher виявило, що взаємодія в системах "студент-студент" та "студент-викладач" має значний вплив на навчання та рівень задоволення здобувачів у технологічно опосередкованому середовищі [12, с. 114].

У дослідженні Costley [13] було виявлено статистично значущий позитивний взаємозв'язок між соціальною присутністю та релевантним когнітивним навантаженням. Цей результат підкреслює важливість і цінність розвитку соціальної присутності в онлайн-середовищах. Отримані результати свідчать про доцільність заохочення вищого рівня соціальної взаємодії в онлайн-навчанні.

У статті Larina та ін. [14] увагу акцентовано на важливості активного навчання в умовах асинхронного онлайн-навчання, особливо в контексті викладання англійської мови як іноземної. Автори зазначають, що сучасні виклики, з якими стикається вища освіта, зокрема в Україні, потребують адаптації педагогічних підходів до різних форм навчання, включаючи дистанційне, змішане і традиційне. Дослідження підкреслює ключову роль взаємодії між студентами, викладачами та навчальним контентом у процесі активізації навчально-пізнавальної діяльності. Автори пропонують різноманітні методи та е-активності, такі як групові дискусії та електронні форуми, для забезпечення ефективної взаємодії студент-студент та студент-викладач, що в свою чергу покращує залученість і результати навчання. Дослідники підкреслюють, що взаємодія студент-студент, як складова освітнього процесу, під час онлайн-навчання відрізняється від традиційного навчання в класі, оскільки у віртуальному середовищі відсутня безпосередня комунікація, що може викликати відчуття ізоляції у студентів. Для подолання цього виклику важливо, щоб онлайн-курси були так само інтерактивними та колаборативними, як і звичайні заняття.

З іншого боку, ряд досліджень демонструє, що не всі студенти однаково потребують взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу. Деякі студенти віддають перевагу самостійному вивченню матеріалу, уникаючи групових обговорень та колективних завдань [5; 6]. Це особливо стосується дорослих студентів, які мають насичений робочий графік та віддають перевагу автономному управлінню своїм навчанням. Деякі дослідження вказують, що відсутність взаємодії може зменшувати когнітивне навантаження і сприяти більш ефективному засвоєнню матеріалу для студентів, які відчувають стрес через групову роботу [15]. Дослідження Kuo та ін. показало, що взаємодія між студентами в дистанційних курсах не є вагомим фактором впливу на задоволеність студентів, на відміну від взаємодії в системах “студент-викладач” та студент-контент” [16, с. 33]. Arbaugh у своєму дослідженні дійшов висновку, що взаємодія студентів, зокрема під час дискусій, є необхідною, але недостатньою умовою для навчання студентів в онлайн середовищі [17]. Цього ж висновку дійшли Granzol і Granzol, результати дослідження яких показали негативну кореляцію між взаємодією студентів та рівнем завершення курсу [18].

Мета статті. Таким чином, теоретичний аналіз проблеми демонструє наявність двох протилежних підходів: з одного боку, взаємодія між студентами сприяє залученості та покращенню результатів навчання, а з іншого – її відсутність може бути перевагою для тих, хто віддає перевагу самостійному навчанню. Це підтверджує актуальність дослідження, яке дозволить визначити, чи є студентська взаємодія в асинхронних онлайн-

курсах важливим фактором мотивації чи ж вона може сприйматися як зайвий елемент освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. Методологія дослідження. Дослідження є кількісним і спрямоване на аналіз значущості студентської взаємодії в асинхронних онлайн-курсах як фактора мотивації або ж необов'язкового елемента навчального процесу. Для збору емпіричних даних було використано метод анкетного опитування, що дозволяє оцінити суб'єктивне сприйняття студентами взаємодії з однокурсниками в онлайн-навчанні.

В опитуванні взяли участь 25 студентів, які навчаються за освітньою програмою "*Середня освіта. Англійська мова та зарубіжна література*" другого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Усі респонденти мають досвід навчання в асинхронних онлайн-курсах, що забезпечує їхню компетентність у темі дослідження. Вибірка є цілеспрямованою, оскільки дослідження орієнтоване на студентів спеціальності 014 Середня освіта, які можуть мати специфічні потреби у взаємодії через особливості майбутньої професійної діяльності.

Для дослідження було розроблено опитувальник з 10 твердженнями, які оцінюють ставлення студентів до взаємодії з однокурсниками в асинхронному навчанні. Для оцінки відповідей використовувалася п'ятирівнева шкала Лайкерта: 1 – категорично не згоден(-на), 2 – швидше не згоден(-на), 3 – нейтрально, 4 – швидше згоден(-на), 5 – повністю згоден(-на). Твердження були сформульовані таким чином, щоб оцінити як позитивне, так і негативне ставлення до взаємодії в онлайн-курсах. Для контролю можливої упередженості в анкеті було використано зворотне твердження: *«Я віддаю перевагу самостійному вивченню матеріалу без необхідності спілкування з іншими студентами»*.

Опитування проводилося у дистанційному форматі за допомогою Google Forms. Перед заповненням анкети студенти отримали інструкцію, в якій пояснювалася мета дослідження та підкреслювалася анонімність відповідей. Учасники заповнювали анкету добровільно, що забезпечує достовірність отриманих даних.

Отримані результати були проаналізовані за допомогою дескриптивної статистики (середнє значення, медіана, стандартне відхилення) для оцінки загальних тенденцій у відповідях студентів. Крім того, для виявлення можливих кореляцій між рівнем соціальної взаємодії та рівнем мотивації студентів було використано кореляційний аналіз.

Таким чином, обрана методологія дозволяє отримати кількісні дані щодо значущості студентської взаємодії в асинхронних курсах та визначити, чи розглядають її студенти як необхідний елемент навчання або

ж як додаткову опцію, яка не впливає на їхню мотивацію до навчання та успішність.

Результати дослідження. Дані показують, що студенти загалом оцінюють взаємодію як корисну, особливо в твердженнях 1, 4, 5, 8, 9 і 10, які мають середні значення вище 3.5. Найменшу підтримку отримало твердження Т3 щодо зниження мотивації через відсутність взаємодії (M=2.68), що може свідчити про менший вплив соціальної взаємодії на мотивацію у деяких студентів.

Таблиця 1

Оцінка загальних тенденцій у відповідях студентів

Твердження	**Середнє значення**	**Медіана**	**Стандартне відхилення**
Т1: Взаємодія з іншими студентами в асинхронному курсі покращує моє розуміння матеріалу.	3.68	4.0	0.97
Т2: Мені важливо мати можливість обговорювати навчальні завдання з іншими студентами в асинхронному курсі.	3.32	3.0	1.29
Т3: Відсутність взаємодії з однокурсниками знижує мою мотивацію до навчання в асинхронному курсі.	2.68	2.0	1.43
Т4: Я відчуваю себе більш залученим до навчального процесу, коли маю можливість спілкуватися з іншими студентами.	3.56	4.0	1.36
Т5: Обговорення в форумах або групових чатах допомагає мені краще засвоювати навчальний матеріал.	3.88	4.0	1.07
Т6: Взаємодія з іншими студентами є важливим чинником моєї успішності в асинхронному курсі.	3.24	4.0	1.34
Т7: Я віддаю перевагу самостійному вивченню матеріалу без необхідності спілкування з іншими студентами. (зворотне твердження)	3.40	4.0	1.39
Т8: Спільна робота над завданнями (на форумах, у групових чатах) робить навчання більш ефективним.	3.60	4.0	0.80
Т9: Я вважаю, що асинхронні курси повинні включати більше можливостей для студентської взаємодії.	3.52	3.0	1.10
Т10: Взаємодія з іншими студентами допомагає мені почуватися менш ізольованим у процесі дистанційного навчання.	3.76	4.0	1.39

Джерело: складено авторами

Кореляційний аналіз виявив значущі зв’язки між певними твердженнями. Наприклад, взаємодія з іншими студентами в асинхронному курсі покращує розуміння матеріалу (T1) і має позитивний кореляційний зв'язок із потребою у більшій взаємодії (T9, r=0.38) та відчуттям меншої ізольованості (T10, r=0.45). Відсутність взаємодії знижує мотивацію до навчання в асинхронному курсі (T3) і має високий кореляційний зв'язок із потребою обговорювати завдання (T2, r=0.77) та зниженням ізоляції через взаємодію (T10, r=0.66).

Віддавання переваги самостійному навчанню (T7) має негативний кореляційний зв'язок із твердженнями про ефективність взаємодії (T5, T6, T8, T9, T10), що підтверджує наявність групи студентів, які надають перевагу автономному навчанню.

Отже, результати показують, що взаємодія між студентами в асинхронних курсах має значний вплив на їхній навчальний досвід, хоча існують індивідуальні відмінності у сприйнятті її необхідності.

Результати дослідження свідчать про загальну підтримку студентами ідеї, що взаємодія з іншими студентами в асинхронних онлайн-курсах має позитивний вплив на навчальний процес. Зокрема, твердження, пов’язані з покращенням розуміння матеріалу (T1, M=3.68), зменшенням відчуття ізоляції (T10, M=3.76) та ефективністю спільної роботи (T8, M=3.60), отримали високі середні оцінки. Це узгоджується з попередніми дослідженнями, які підкреслюють важливість соціальної присутності в онлайн-навчанні [3].

Проте відповідь на запитання, чи є взаємодія критичною для всіх студентів, не є однозначною. Деякі респонденти висловили перевагу самостійному вивченню матеріалу без необхідності спілкування (T7, M=3.40), що підтверджує існування групи студентів, які більш ефективно навчаються автономно. Високе стандартне відхилення в окремих твердженнях (наприклад, T3, СВ=1.43) свідчить про поляризованість думок щодо впливу взаємодії на мотивацію, що співвідноситься з дослідженнями про потребу студентів у взаємодії [6].

Кореляційний аналіз показав тісний зв'язок між рівнем взаємодії та відчуттям меншої ізольованості (r=0.45) і рівнем мотивації (r=0.66). Це свідчить про те, що для більшості студентів можливість спілкування один з одним є важливим елементом їхнього навчального досвіду, проте не всі здобувачі сприймають відсутність взаємодії як демотивуючий фактор.

Отримані в ході дослідження результати знаходять відгук у працях інших науковців, які також вивчали вплив взаємодії на мотивацію та успішність студентів в онлайн-середовищі. Зокрема, результати нашого

дослідження узгоджуються з висновками Richardson та ін., які виявили позитивну кореляцію між соціальною присутністю та задоволеністю навчанням [3]. Крім того, ми поділяємо думку Larina та ін., що взаємодія між студентами сприяє формуванню відчуття спільноти та позитивно впливає на академічну мотивацію [14]. Водночас, ми також підтримуємо висновки Costley та Fanguy, Kuo та ін., що не всі студенти однаково потребують взаємодії, і деякі з них віддають перевагу самостійному навчанню [15; 16]. Це підкреслює необхідність гнучкого підходу до організації онлайн-курсів, який би враховував індивідуальні потреби студентів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отримані результати мають важливе практичне значення для викладачів та розробників онлайн-курсів. Вони підкреслюють необхідність створення можливостей для соціальної взаємодії, таких як дискусійні форуми, групові проєкти та спільна робота над завданнями. Водночас, важливо враховувати індивідуальні відмінності студентів та надавати їм можливість вибору рівня залученості у взаємодію.

Одним із головних обмежень цього дослідження є відносно невелика вибірка (n=25), що може впливати на узагальненість висновків. Дослідження охоплювало студентів лише однієї освітньої програми ("Середня освіта. Англійська мова та зарубіжна література"), що обмежує можливість екстраполяції результатів на студентів інших спеціальностей, які можуть мати відмінні навчальні потреби та уподобання. Крім того, використання лише кількісного методу (анкетування за шкалою Лайкерта) дозволило виявити загальні тенденції, але не дало змоги глибше зрозуміти мотиваційні механізми, що впливають на сприйняття студентами соціальної взаємодії. Включення якісних методів, таких як інтерв'ю або відкриті запитання в анкеті, могло б допомогти отримати більш детальне розуміння індивідуальних навчальних стратегій.

Майбутні дослідження можуть бути спрямовані на дослідження впливу різних форматів взаємодії (наприклад, групові дискусії, спільні проєкти, взаємооцінювання) на рівень залученості та навчальні результати студентів. Це дозволить визначити, які форми соціальної взаємодії є найбільш ефективними в асинхронному навчанні.

Загалом, дослідження показало, що взаємодія між студентами в асинхронних онлайн-курсах є важливим, але не однозначним фактором мотивації та успішності. Необхідно враховувати індивідуальні відмінності студентів та створювати гнучкі навчальні програми, які б забезпечували можливості для ефективної взаємодії.

Література:

1. Brinkerhoff M. R., Porter E., Anderson J. Success in asynchronous courses through increasing student's social presence. *Journal of higher education theory and practice*. 2024. Vol. 24, no. 7. URL: https://doi.org/10.33423/jhetp.v24i7.7125 (date of access: 12.04.2025).

2. Miao J., Chang J., Ma L. Teacher–Student interaction, student-student interaction and social presence: their impacts on learning engagement in online learning environments. *The journal of genetic psychology*. 2022. P. 1–13. URL: https://doi.org/10.1080/00221325.2022.2094211 (date of access: 12.04.2025).

3. Social presence in relation to students' satisfaction and learning in the online environment: a meta-analysis / J. C. Richardson et al. *Computers in human behavior*. 2017. Vol. 71. P. 402–417. URL: https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.02.001 (date of access: 12.04.2025).

4. Zeng H., Luo J. Effectiveness of synchronous and asynchronous online learning: a meta-analysis. *Interactive learning environments*. 2023. P. 1–17. URL: https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2197953 (date of access: 12.04.2025).

5. Kellogg D. L., Smith M. A. Student-to-Student interaction revisited: a case study of working adult business students in online courses. *Decision sciences journal of innovative education*. 2009. Vol. 7, no. 2. P. 433–456. URL: https://doi.org/10.1111/j.1540-4609.2009.00224.x (date of access: 12.04.2025).

6. Moore G., Warner W., Jones D. Student-to-student interaction in distance education classes: what do graduate students want? *Journal of agricultural education*. 2016. Vol. 57, no. 2. P. 1–13. URL: https://doi.org/10.5032/jae.2016.02001 (date of access: 12.04.2025).

7. Short J., Williams E., Christie B. The social psychology of telecommunications. Wiley, 1976.

8. Gunawardena C. N. Social presence theory and implications for interaction and collaborative learning in computer conferences. *International journal of educational telecommunications*. 1995. Vol. 1, no. 2, 3. P. 147–166.

9. Capdeferro N., Romero M. Are online learners frustrated with collaborative learning experiences? *The international review of research in open and distributed learning*. 2012. Vol. 13, no. 2. P. 26 – 44. URL: https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i2.1127 (date of access: 12.04.2025).

10. Impact of online learning on student's performance and engagement: a systematic review / C. N. Akpen et al. *Discover Education*. 2024. Vol. 3, no. 1. URL: https://doi.org/10.1007/s44217-024-00253-0 (date of access: 12.04.2025).

11. Garrison D. R., Anderson T., Archer W. Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. *The Internet and higher education*. 1999. Vol. 2, no. 2-3. P. 87–105. URL: https://doi.org/10.1016/s1096-7516(00)00016-6 (date of access: 12.04.2025).

12. Sher A. Assessing the relationship of student-instructor and student-student interaction to student learning and satisfaction in web-based online learning environment. *Journal of interactive online learning*. 2009. Vol. 8, no. 2. P. 102–120. URL: https://www.learntechlib.org/p/109393/ (date of access: 12.04.2025).

13. Costley J. The relationship between social presence and cognitive load. *Interactive technology and smart education*. 2019. Vol. 16, no. 2. P. 172–182. URL: https://doi.org/10.1108/itse-12-2018-0107 (date of access: 12.04.2025).

14. Larina T., Khalymon I., Smelianska V. Promoting active learning by means of EFL online activities. *Research notes. Series "Psychology and Pedagogy Research" (Nizhyn Mykola Gogol State University)*. 2025. No. 1. P. 130–140. URL: https://doi.org/10.31654/2663-4902-2025-pp-1-130-140 (date of access: 12.04.2025).

15. Costley J., Fanguy M. Collaborative note-taking affects cognitive load: the interplay of completeness and interaction. *Educational technology research and development*. 2021. Vol. 69, no. 2. P. 655–671. URL: https://doi.org/10.1007/s11423-021-09979-2 (date of access: 12.04.2025).

16. A predictive study of student satisfaction in online education programs / Y.-C. Kuo et al. *The international review of research in open and distributed learning*. 2013. Vol. 14, no. 1. P. 16–39. URL: https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i1.1338 (date of access: 12.04.2025).

17. Arbaugh J. B. Does the community of inquiry framework predict outcomes in online MBA courses?. *The international review of research in open and distributed learning*. 2008. Vol. 9, no. 2. URL: https://doi.org/10.19173/irrodl.v9i2.490 (date of access: 12.04.2025).

18. Grandzol C. J., Grandzol J. R. Interaction in online courses: More is NOT always better. *Online journal of distance learning administration.* 2010. no. 13. URL: https://ojdla.com/archive/summer132/Grandzol_Grandzol132.pdf (date of access: 12.04.2025).

References:

1. Brinkerhoff, M. R., Porter, E., & Anderson, J. (2024). Success in asynchronous courses through increasing student's social presence. *Journal of Higher Education Theory and Practice, 24*(7). https://doi.org/10.33423/jhetp.v24i7.7125

2. Miao, J., Chang, J., & Ma, L. (2022). Teacher–student interaction, student–student interaction and social presence: Their impacts on learning engagement in online learning environments. *The Journal of Genetic Psychology, 183*(6), 514–526. https://doi.org/10.1080/00221325.2022.2094211

3. Richardson, J. C., Maeda, Y., Lv, J., & Caskurlu, S. (2017). Social presence in relation to students' satisfaction and learning in the online environment: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior, 71*, 402–417. https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.02.001

4. Zeng, H., & Luo, J. (2023). Effectiveness of synchronous and asynchronous online learning: A meta-analysis. *Interactive Learning Environments, 32*(8), 4297–4313. https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2197953

5. Kellogg, D. L., & Smith, M. A. (2009). Student-to-student interaction revisited: A case study of working adult business students in online courses. *Decision Sciences Journal of Innovative Education, 7*(2), 433–456. https://doi.org/10.1111/j.1540-4609.2009.00224.x

6. Moore, G. E., Warner, W. J., & Jones, D. W. W. (2016). Student-to-student interaction in distance education classes: What do graduate students want? *Journal of Agricultural Education, 57*(2), 1–13. https://doi.org/10.5032/jae.2016.02001

7. Short, J., Williams, E., & Christie, B. (1976). *The social psychology of telecommunications.* Wiley.

8. Gunawardena, C. N. (1995). Social presence theory and implications for interaction and collaborative learning in computer conferences. *International Journal of Educational Telecommunications, 1*(2&3), 147–166.

9. Capdeferro, N., & Romero, M. (2012). Are online learners frustrated with collaborative learning experiences? *The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 13*(2), 26–44. https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i2.1127

10. Akpen, C. N., Asaolu, S., Atobatele, S., Okagbue, Y. & Sampson, S. (2024). Impact of online learning on student's performance and engagement: A systematic review. *Discover Education, 3*, 205. https://doi.org/10.1007/s44217-024-00253-0

11. Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education, 2*(2–3), 87–105. https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6

12. Sher, A. (2009). Assessing the relationship of student-instructor and student-student interaction to student learning and satisfaction in web-based online learning environment. *Journal of Interactive Online Learning, 8*(2), 102–120. https://www.learntechlib.org/p/109393/

13. Costley, J. (2019). The relationship between social presence and cognitive load. *Interactive Technology and Smart Education, 16*(2), 172–182. https://doi.org/10.1108/ITSE-12-2018-0107

14. Larina, T., Khalymon, I., & Smelianska, V. (2025). Promoting active learning by means of EFL online activities. *Research Notes. Series "Psychology and Pedagogy Research" (Nizhyn Mykola Gogol State University), (1),* 130–140. https://doi.org/10.31654/2663-4902-2025-PP-1-130-140

15. Costley, J., & Fanguy, M. (2021). Collaborative note-taking affects cognitive load: The interplay of completeness and interaction. *Educational Technology Research and Development, 69*, 655–671. https://doi.org/10.1007/s11423-021-09979-2

16. Kuo, Y.-C., Walker, A. E., Belland, B. R., & Schroder, K. E. E. (2013). A predictive study of student satisfaction in online education programs. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 14*(1), 16–39. https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i1.1338

17. Arbaugh, J. B. (2008). Does the Community of Inquiry Framework predict outcomes in online MBA courses? *The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 9*(2). https://doi.org/10.19173/irrodl.v9i2.490

18. Grandzol, C. J., & Grandzol, J. R. (2010). Interaction in online courses: More is NOT always better. *Online Journal of Distance Learning Administration, 13*. https://ojdla.com/archive/summer132/Grandzol_Grandzol132.pdf

УДК: 378.016:[373.5.011.3-051:796/799]-047.22

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1570-1582

Потапчук Тетяна Володимирівна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, тел. (342) 53-15-74, https://orcid.org/0000-0003-1680-6976

Романова Вікторія Іванівна кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, завідувачка кафедри теорії і методики фізичного виховання та адаптивної фізичної культури, ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука», м. Рівне, тел. (050)104-69-80, https://orcid.org/0000-0003-0079-9855

Кравчук Ярослав Іванович кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання та адаптивної фізичної культури, ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені Степана Дем'янчука», м. Рівне, тел. (050)104-69-80, https://orcid.org/0000-0001-6550-5083

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЛОГІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВКИ

Анотація. У статті висвітлено актуальні проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту в умовах модернізації освітньої системи та зростаючих вимог до якості освітнього процесу. Наголошено, що сучасна освітня парадигма орієнтована на формування конкуренто спроможного спеціаліста, здатного оперативно реагувати на динамічні суспільні зміни, бути мобільним, адаптивним, відкритим до нових знань, технологій і професійного самовдосконалення. Особливе місце у професійній підготовці майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту посідає формування логістичної компетентності, яка розглядається як інтегральна здатність фахівця ефективно планувати, організовувати, координувати та контролювати фізкультурно-оздоровчу, навчально-тренувальну і спортивну діяльність у різних умовах і колективах.

Підкреслено, що логістична компетентність є одним із ключових чинників професійного становлення майбутнього фахівця з фізичної

культури і спорту, оскільки саме вона дозволяє не лише грамотно проєктувати свою діяльність, визначати актуальні професійні завдання, розподіляти обов'язки, організовувати робочий процес, а й забезпечувати безпечні та ефективні умови роботи для всіх учасників освітньо-виховного та тренувального процесів. Обґрунтовано педагогічні умови формування логістичної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту, які мають бути спрямовані на формування у здобувачів освіти професійної, комунікативної та організаційної компетентності, розвиток їхньої особистісної готовності до роботи в умовах сучасного навчально-спортивного середовища.

У статті акцентовано увагу на необхідності впровадження особистісно орієнтованих підходів, інтерактивних технологій навчання, створення освітнього середовища, що сприяє розвитку професійної мотивації, самореалізації та готовності студентів до професійної діяльності. Подано, що формування професійних і логістичних компетентностей є важливим чинником підвищення якості підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту, забезпечення їх конкурентоспроможності на ринку праці та готовності до практичної діяльності у фізкультурно-спортивній сфері.

Ключові слова: професійна підготовка, фахівець з фізичної культури і спорту, логістична компетентність, формування логістичної компетентності, педагогічні умови, освітнє середовище, професійна компетентність, професійне становлення.

Potapchuk Tetiana Volodymyrivna doctor pedagogue of sciences, professor, professor of the department of theory and methods of preschool and special education of Vasyl Stefanyk Prykarpattia national university, Ivano-Frankivsk, tel. (342) 53-15-74, https://orcid.org/0000-0003-1680-6976

Victoriya Romanova Ivanivna candidate of sciences in physical education and sports, associate professor, head of the department of theory and methods of physical education and adaptive physical culture, Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities, Rivne, tel. (050) 104-69-80, https://orcid.org/0000-0003-0079-9855

Kravchuk Yaroslav Ivanovych candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of theory and methods of physical education and adaptive physical culture, Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities, Rivne, tel. (050) 104-69-80, https://orcid.org/0000-0001-6550-5083

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №4(34)2025

Bulletin of Science and Education

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF LOGISTICAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN PHYSICAL CULTURE AND SPORTS IN PROFESSIONAL TRAINING

Abstract. The article highlights current issues in the professional training of future specialists in physical culture and sports in the context of the modernization of the educational system and increasing demands for the quality of the educational process. It is emphasized that the modern educational paradigm focuses on developing a competitive specialist capable of promptly responding to dynamic social changes, being mobile, adaptive, open to new knowledge, technologies, and continuous professional self-improvement. A special place in the professional training of future specialists in physical culture and sports is occupied by the formation of logistical competence, which is considered an integral ability of a specialist to effectively plan, organize, coordinate, and control physical education, recreational, training, and sports activities in various conditions and teams.

It is underlined that logistical competence is one of the key factors in the professional development of a future specialist in physical culture and sports, as it allows not only the proper design of one's activities, the identification of relevant professional tasks, the distribution of responsibilities, and the organization of work processes, but also the provision of safe and effective conditions for all participants in the educational and training processes. The pedagogical conditions for the formation of logistical competence in future specialists in physical culture and sports are substantiated. These conditions should be aimed at developing students' professional, communicative, and organizational competence, as well as fostering their personal readiness to work within the modern educational and sports environment.

The article emphasizes the necessity of implementing student-centered approaches, interactive learning technologies, and the creation of an educational environment that promotes the development of professional motivation, self-realization, and readiness of students for professional activities. It is stated that the formation of professional and logistical competencies is an important factor in improving the quality of training for future specialists in physical culture and sports, ensuring their competitiveness in the labor market, and preparing them for practical activities in the field of physical education and sports.

Keywords: professional training, specialist in physical culture and sports, logistical competence, formation of logistical competence, pedagogical conditions, educational environment, professional competence, professional development.

Постановка проблеми. Сучасна освітня парадигма все більше орієнтується на підготовку такого спеціаліста, який здатен оперативно реагувати на динамічні зміни, що відбуваються у суспільстві, бути мобільним, гнучким, адаптивним, відкритим до інновацій та постійного професійного розвитку. Майбутній фахівець з фізичної культури і спорту має не лише володіти глибокими знаннями зі своєї спеціальності, а й уміти проектувати свою професійну діяльність, визначати актуальні завдання, будувати ефективні стратегії їх реалізації, а також відповідально ставитися до своєї праці та її результатів.

У цьому контексті особливої ваги набуває перегляд педагогічних умов організації освітнього процесу, що має бути спрямований на всебічний розвиток особистості майбутніх фахівців, формування їхньої професійної, організаційної та комунікативної компетентності.

Зокрема, для майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту важливим є не лише засвоєння професійних знань та вмінь, а й оволодіння логістичною компетентністю — здатністю ефективно планувати, організовувати та координувати навчально-тренувальний процес, фізкультурно-оздоровчу і спортивну діяльність, працювати в команді, приймати обґрунтовані рішення в різних умовах.

Логістична компетентність майбутнього фахівця з фізичної культури і спорту є важливим складником його професійної підготовки, адже саме вона забезпечує здатність організовувати фізкультурно-спортивну діяльність у різних закладах та установах, планувати заходи, розподіляти обов'язки, контролювати виконання завдань, створювати умови для безпечної та ефективної роботи як окремих осіб, так і колективів [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретико-методологічні засади вищої освіти майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту знайшли своє відображення у наукових працях провідних учених, серед яких варто відзначити Л. Безкоровайну, М. Буренко, Ю. Долинного, М. Карченкову, Р. Маслюк, Є. Павлюка, А. Сватьєва та інш. Їхні дослідження створюють концептуальну основу для модернізації освітнього процесу, формування змісту підготовки та удосконалення професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту.

Окремий напрям наукових пошуків становлять питання логістичної компетентності фахівців з фізичної культури і спорту, які активно досліджуються такими науковцями, як Н. Бєлікова, Є. Вільчковський, Т. Гоголь, Л. Демінська, П. Джуринський, Л. Карпюк, Л. Сущенко та інш. Їхні праці присвячені аналізу умов, чинників і засобів забезпечення готовності фахівців до ефективної професійної діяльності в умовах постійних змін, що є актуальним у сучасній системі освіти і професійного становлення.

Мета статті – теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування логістичної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту у процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Категорія «умова» має філософське підґрунтя і розглядається як універсальний зв'язок речі з факторами, які забезпечують її виникнення, функціонування та розвиток [10, с. 482]. У загальному розумінні умови трактуються як необхідні обставини, особливості реальної дійсності, що уможливлюють здійснення певних процесів чи явищ, створення чи формування чогось, або ж сприяють цьому [3, с. 1295].

Відомі психологи наголошували на важливості завчасного створення таких умов, які забезпечують розвиток певних психічних якостей, навіть тоді, коли вони ще не досягли повного дозрівання для самостійного функціонування [5]. Цей підхід є особливо актуальним для професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту, де формування компетентностей, зокрема логістичної, потребує не тільки знань і вмінь, а й створення відповідного освітнього середовища.

Узагальнюючи різні наукові підходи, поняття «умова» можна визначити як сукупність об’єктів, властивостей і взаємозв’язків, що сприяють реалізації потенційних можливостей та впливають на процес і результат будь-якої діяльності.

У цьому контексті педагогічні умови розглядаються як обставини, які визначають перебіг та ефективність цілісного педагогічного процесу професійної підготовки, опосередкованого активністю як окремої особистості, так і колективу [9, с. 243].

Р. Маслюк підкреслює, що педагогічні умови є результатом цілеспрямованого добору, проектування та використання змісту, методів, прийомів і організаційних форм навчання, орієнтованих на досягнення поставлених цілей [7, с.69]. З огляду на це, визначення та впровадження ефективних педагогічних умов є необхідною передумовою для формування у майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту такої важливої складової їхньої професійної підготовки, як логістична компетентність.

Аналіз наукових джерел свідчить, що важливою передумовою формування професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури є створення та реалізація ефективних педагогічних умов у процесі їхньої фахової підготовки. Зокрема, М. Карченкова [6] визначає низку педагогічних умов, що суттєво покращують процес формування професійної готовності майбутніх учителів фізичного виховання. До таких умов належать:

- *поетапна підготовка студентів*, що ґрунтується на взаємозв’язку теоретичного та практичного навчання, інтеграції професійно орієнтованих

дисциплін, а також диференційованому підході до вибору методів педагогічного впливу відповідно до рівня професійної готовності студентів;

- *застосування особистісно орієнтованих і інтерактивних методів та форм навчання*, що стимулюють активну участь студентів у навчальному процесі;
- *організація різнорівневого змісту навчальних і практичних завдань*, який відповідає наявним знанням, умінням та практичному досвіду студентів;
- *проведення професійної діагностики* на всіх етапах підготовки, з подальшим коригуванням змісту, форм і методів професійно-педагогічної підготовки;
- *активізація самостійної роботи студентів* на основі комплексно-диференційованих програм, що дозволяють враховувати індивідуальні особливості та рівень професійної підготовленості;
- *формування в студентів мотивації до саморозвитку, самовдосконалення і творчої самореалізації* у професійній діяльності.

У свою чергу, Л. Безкоровайна та А. Сватьєв акцентують увагу на тому, що досягти високого рівня професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури можливо за рахунок реалізації таких підходів:

- *озброєння студентів теоретичними знаннями та методиками різних способів навчання*, формування вмінь та навичок об'єктивної оцінки й самооцінки рівня оволодіння навчальним матеріалом;
- *стимулювання навчально-пізнавальної активності студентів*, розвиток у них потреби в самоосвіті, саморозвитку, безперервному самовдосконаленні;
- *підвищення ролі самостійної роботи*, чітка організація самостійної діяльності студентів як у навчальний, так і в позанавчальний час;
- *формування педагогічного мислення і свідомості*, здатності до творчого вирішення професійних завдань, які виникатимуть у майбутній діяльності;
- *систематичне залучення студентів до практичної діяльності*, що дозволяє поєднувати теоретичні знання з практичним досвідом, підвищуючи професійну майстерність [1].

Зокрема, Є. Павлюк визначає педагогічні умови професійного становлення майбутніх тренерів як певну сукупність взаємопов'язаних елементів освітнього середовища, які усвідомлюються учасниками педагогічної взаємодії та проявляються у навчально-виховному процесі закладу вищої освіти. Ці умови спонукають як викладачів, так і студентів до активного залучення у спільну діяльність, що спрямована на оптимізацію процесу професійного становлення майбутніх тренерів-викладачів у рамках фахової

підготовки. Водночас вони є чинником підвищення ефективності всієї системи професійної підготовки фахівців з вищою освітою [8]. Автор виокремлює низку педагогічних умов, які забезпечують професійне становлення майбутніх тренерів-викладачів у процесі їхньої фахової підготовки. Серед них:

- формування професійної мотивації, що відображає процес становлення фахових орієнтацій у майбутніх тренерів-викладачів;
- створення умов для здійснення професійної самоосвіти та самовдосконалення в ході освітнього процесу;
- забезпечення розвитку професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів у процесі їх фахової підготовки;
- організація ефективної діагностики рівня готовності та сформованості компетентності майбутнього тренера-викладача до здійснення професійної діяльності [8].

У своїх дослідженнях Ю. Долинний, О. Гончаренко та Л. Кравчук, аналізуючи чинники, що безпосередньо впливають на процес формування професійної компетентності у майбутніх фахівців галузі фізичної культури і спорту, окреслюють низку важливих педагогічних умов, які забезпечують цілеспрямований розвиток цієї компетентності. Зокрема, вони наголошують на необхідності створення сучасного освітнього середовища, що сприяє підвищенню професійного рівня майбутніх фахівців. Таке середовище має бути побудоване на засадах інтеграції навчального і практичного компонентів, з урахуванням актуальних потреб сфери фізичної культури і спорту [5].

Крім того, дослідники підкреслюють значення впровадження особистісно-орієнтованого підходу у професійну підготовку майбутніх тренерів, викладачів, учителів фізичного виховання та фахівців спортивної галузі. Такий підхід передбачає врахування індивідуальних особливостей, мотиваційних установок і професійних очікувань здобувачів освіти, а також сприяє їхньому саморозкриттю та творчій реалізації в межах навчального процесу.

Ще одним важливим чинником, за твердженням авторів, є систематичне здійснення моніторингу сформованості професійної компетентності у здобувачів вищої освіти та рівня їхньої готовності до виконання обов'язків у сфері фізичного виховання і спорту. Такий моніторинг дозволяє оперативно виявляти прогалини в знаннях і навичках, коригувати зміст освітніх програм і методів навчання відповідно до реальних потреб студентів та вимог професійної практики [6].

У свою чергу М. Буренко [2] у своїй науковій праці акцентує увагу на специфіці формування фахових компетентностей майбутніх тренерів-

викладачів під час опанування профільно-орієнтованих дисциплін. На його думку, до ключових педагогічних умов, що забезпечують ефективність цього процесу, належать:

- *розробка та впровадження додаткових змістових модулів,* побудованих на компетентнісній основі, які доповнюють основні професійно-орієнтовні дисципліни та спрямовані на формування в майбутніх тренерів-викладачів необхідних фахових знань і вмінь;
- *стимулювання здобувачів вищої освіти до активного професійного розвитку*, що передбачає не лише пояснення сутності професійних функцій і компетентностей тренера-викладача, а й залучення студентів до безпосередньої та опосередкованої взаємодії з викладачами, спортсменами та досвідченими тренерами. Це створює умови для професійного зростання й актуалізації їхнього інтересу до майбутньої діяльності;
- *використання нетрадиційних форм лекційних занять*, які орієнтовані на активне засвоєння здобувачами когнітивної основи професійних компетентностей, розширення їхнього кругозору та підвищення практичної значущості навчального матеріалу;
- *організація в освітньому процесі спеціально сконструйованих ситуацій*, що моделюють особливості соціально-психологічної та операційної складових тренерської діяльності. Такі ситуації дозволяють студентам не лише оволодіти необхідним змістом діяльності, а й засвоїти її організаційні форми, систему цінностей і професійні норми.

Таким чином, узагальнюючи наведені підходи, як стверджує Т. Гоголь, ефективність формування професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів фізичного виховання і спорту значною мірою залежить від створення відповідного педагогічного середовища, застосування особистісно-орієнтованих методик, актуалізації професійної мотивації студентів та впровадження інтерактивних форм навчальної діяльності [4].

Відтак, реалізація зазначених педагогічних умов є необхідною передумовою для ефективного формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту, а також логістичної компетентності як складової їхньої професійної готовності до організації, планування та оптимізації навчально-тренувального процесу.

Формування логістичної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту потребує створення та дотримання цілісної системи педагогічних умов, що забезпечують ефективність цього процесу. До основних умов, які визначають результативність формування логістичної компетентності, належать такі:

- *органічна єдність теоретичної і практичної підготовки*, яка забезпечує взаємозв’язок між знанням основ логістики, спортивного

менеджменту, організації спортивних заходів та практичним їх застосуванням у майбутній професійній діяльності;

- *здійснення міждисциплінарної інтеграції* змісту навчання, що передбачає взаємопов'язане використання знань і вмінь із суміжних дисциплін (фізичної культури, педагогіки, менеджменту, спортивного маркетингу, основ охорони праці тощо) у процесі підготовки фахівця;
- *диференційований підхід до здобувачів вищої освіти* з обов'язковим урахуванням їхнього початкового рівня сформованості логістичної компетентності та динаміки її розвитку протягом освітнього процесу;
- *неперервність і послідовність процесу формування логістичної компетентності* на всіх етапах освітньої підготовки у закладі вищої освіти, що передбачає систематичну роботу над її складовими упродовж усього періоду навчання;
- *забезпечення навчально-методичного супроводу освітнього процесу*, який включає сучасні навчальні програми, методичні рекомендації, електронні ресурси, кейс-матеріали та інтерактивні засоби, що сприяють ефективному засвоєнню знань і формуванню практичних умінь;
- *формування професійно-педагогічного спрямування освітнього процесу*, що полягає в орієнтації студентів на майбутню професійну діяльність майбутнього фахівця з фізичної культури і спорту, здатного ефективно планувати, організовувати та контролювати навчально-тренувальний процес із урахуванням логістичних аспектів.

Аналіз науково-методичної літератури дозволив виокремити та логічно згрупувати дані педагогічні умови у три взаємопов'язані групи.

До *першої групи* належать умови, які створюють необхідне підґрунтя для цілеспрямованого формування логістичної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту. Зокрема:

- *визначення структури та змісту логістичної компетентності* відповідно до сучасних вимог роботодавців, державних стандартів вищої освіти та професійних освітніх програм;
- *формування у здобувачів стійкої внутрішньої мотивації* до процесу оволодіння логістичною компетентністю, усвідомлення ними значення та цінності логістичних знань і вмінь для професійної діяльності, їхньої актуальності та практичної значущості.

Друга група педагогічних умов охоплює безпосередню організацію та побудову освітнього процесу:

- ***забезпечення єдності теоретичної та практичної підготовки*** *студентів* з логістичних питань у контексті спортивної діяльності;
- ***впровадження міждисциплінарної інтеграції*** навчальних дисциплін, що дозволяє комплексно формувати логістичну компетентність у поєднанні з іншими складовими професійної компетентності;

- ***застосування диференційованого підходу*** до організації освітнього процесу з урахуванням вихідного рівня логістичних знань здобувачів та їхньої динаміки;
- ***постійне оновлення навчально-методичного забезпечення***, включаючи сучасні програми, електронні ресурси, практичні кейси, інтерактивні засоби та тренажери;
- ***використання інтерактивних, особистісно орієнтованих і проектних методів навчання***, що сприяють практичній реалізації логістичних завдань у спорті.

Третя група педагогічних умов спрямована на розвиток професійно значущих якостей і готовності до практичної реалізації логістичних знань:

- ***формування професійно-педагогічного спрямування*** здобувачів на основі реального усвідомлення вимог сучасної спортивної сфери;
- ***розвиток самостійної, дослідницької та проектної діяльності*** студентів, спрямованої на розв'язання конкретних логістичних завдань у контексті організації та проведення спортивних заходів;
- ***професійна діагностика та коригування індивідуальних траєкторій навчання***, що дозволяє відстежувати та корегувати процес формування компетентності;
- ***стимулювання здобувачів до саморозвитку, самовдосконалення та підвищення професійної мобільності***, що передбачає залучення до участі у спортивних заходах, конференціях, тренінгах;
- ***формування орієнтації на сталий розвиток***, з урахуванням соціальних, економічних, екологічних та педагогічних аспектів спортивної логістики.

Реалізація педагогічних умов професійного становлення майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту у професійній підготовці передбачає оптимізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, що фактично є основою їхнього професійного становлення у закладах вищої освіти. У процесі професійного розвитку майбутніх фахівців відбувається не лише формування знань, умінь і навичок, а й закладання потреби та особистісної готовності до оволодіння обраною професією, прагнення до набуття професійної освіченості, майстерності, культури фахівця. Усе це в сукупності формує таке інтегративне поняття, як логістична компетентність.

Як зазначає Є. Павлюк, перед викладачами постає завдання створити такі педагогічні умови, які дозволять студентам ще на етапі навчання опанувати систему знань, умінь і навичок, що визначатимуть рівень їхньої професійної компетентності та стануть підґрунтям для формування професіоналізму — здатності ефективно і якісно виконувати професійні обов'язки. Особливої актуальності це набуває для майбутніх фахівців з

фізичної культури і спорту, адже їхня професійна діяльність ґрунтується на продуктивній міжособистісній взаємодії з різними категоріями людей, що вимагає володіння сучасними методами та технологіями роботи в умовах різних фізкультурно-спортивних середовищ [8].

Дотримання системності, інтегрованості та послідовності у реалізації зазначених педагогічних умов є ключовим чинником, що визначає якість формування логістичної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту, підвищуючи їхню конкурентоздатність на ринку праці та ефективність професійної діяльності.

Зростання значущості прикладних, прагматично орієнтованих аспектів у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту у закладах вищої освіти безпосередньо пов'язане з посиленням результативно-цільової складової освітнього процесу. Її концентрованим вираженням, на думку багатьох науковців, слугує поняття компетентності. У зв'язку з цим виникає об'єктивна потреба у цілеспрямованому формуванні логістичної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту у межах їхньої фахової підготовки. Це передбачає систематичне вироблення у студентів відповідних професійних навичок, умінь і практичних прийомів роботи зі спортсменами, учнями та вихованцями.

Формування професійно значущих якостей та особистісних характеристик майбутнього фахівця з фізичної культури і спорту відбувається безпосередньо в процесі його навчання та професійної підготовки. У зв'язку з цим актуалізується завдання раціонального відбору таких педагогічних умов, за яких можливо максимально ефективно впроваджувати активні форми, методи та прийоми навчання. Саме вони складають основу сучасних інноваційних технологій і виступають своєрідними «каталізаторами», які прискорюють процес професійного становлення майбутнього фахівця з фізичної культури і спорту та забезпечують вихід освітньої системи на якісно новий рівень.

Доцільність та ефективність обраної методики професійної підготовки майбутніх фахівців визначається характером і якістю взаємодії викладачів і студентів у навчальному процесі, ступенем глибини, усвідомленості й стійкості набутих знань, умінь і навичок, а також рівнем готовності випускників до виконання професійних обов'язків. Не менш важливим критерієм є здатність створених педагогічних умов стимулювати пізнавальну, емоційну та практичну активність студентів, сприяти формуванню в них стійкої мотивації до навчання, саморозвитку й професійного вдосконалення.

Висновки. Отже, наукові дослідження підтверджують, що педагогічні умови, у яких здійснюється підготовка майбутніх фахівців з фізичної

культури і спорту, суттєво впливають на рівень їхньої професійної готовності, компетентності та конкурентоспроможності на ринку праці. Саме тому питання визначення, обґрунтування та впровадження ефективних педагогічних умов, орієнтованих на формування логістичної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту, є одним із провідних напрямів забезпечення якості вищої освіти та модернізації професійної підготовки.

Разом із тим, низка важливих питань у цій сфері залишається відкритою. Зокрема, до кінця не визначені конкретні практичні кроки та механізми організації освітнього процесу, що сприяли б максимально ефективному формуванню логістичної компетентності у студентів, а також остаточний перелік фахових компетенцій, якими повинен володіти викладач з фізичної культури і спорту. Цим питанням уже приділялася увага у попередніх публікаціях, однак проблема продовжує потребувати подальшого теоретичного уточнення та практичного опрацювання.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці активних форм та методів формування логістичної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту.

Література:

1. Безкоровайна Л. В., Сватьєв А. В. Теоретичні аспекти підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту до професійної діяльності у вищих навчальних закладах. *Вісник Запорізького національного університету*. Серія «Фізичне виховання та спорт». 2009. № 1. С. 107–112.

2. Буренко М. С. Педагогічні умови формування фахових компетенцій майбутніх тренерів-викладачів у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2012. №5. С. 18-21.

3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / авт.-уклад. Бусел В. К. : Ірпінь : Перун, 2001. 1440 с.

4. Гоголь Т. В. Педагогічні умови формування логістичної компетентності майбутніх тренерів-викладачів з легкої атлетики. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова*. Серія №15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура та спорт): зб. наукових праць / За ред. О.В. Тимошенка. Київ: Видавництво НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2023. Випуск 3 К(162)23. С. 99-103.

5. Долинний Ю. О., Гончаренко О. С., Кравчук Л. С. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*. 2020. №73. Т.1. С. 54-58.

6. Карченкова М. В. Педагогічні умови формування готовності майбут- ніх учителів фізичної культури до професійної діяльності : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04. Переяслав-Хмельницький, 2006. 228 с.

7. Маслюк Р. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* № 8 (Ч. 2), 2013. С.68-76.

8. Павлюк Є. О. Педагогічні умови системи професійного становлення майбутніх тренерів-викладачів у процесі фахової підготовки. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія "Педагогіка, соціальна робота". Випуск 35. 2015. С.128-131.

9. Словник-довідник з професійної педагогіки /авт.-упоряд. А. В. Семенова. Одеса: Пальміра, 2006. 272 с.

10. Український Радянський Енциклопедичний Словник : в 3 т. / авт.- уклад. Бабичев Ф. С. К. : Гол. ред. УРЕ, 1987. Т. 3. 736 с.

References:

1. Bezkorovajna L. V., Svat`yev A. V. (2009). Teorety`chni aspekty` pidgotovky` majbutnix faxivciv fizy`chnogo vy`xovannya ta sportu do profesijnoyi diyal`nosti u vy`shhy`x navchal`ny`x zakladax [Theoretical aspects of training future specialists in physical education and sports for professional activity in higher educational institutions]. *Visny`k Zaporiz`kogo nacional`nogo universy`tetu*. Seriya «Fizy`chne vy`xovannya ta sport». # 1. S. 107–112. [in Ukrainian]

2. Burenko M. S. (2012). Pedahohichni umovy formuvannia fakhovykh kompetentsii treneriv-vykladachiv u protsesi vyvchennia profesiyno oriientovanykh dystsyplin [The Pedagogical conditions for the formation of professional competencies of future teacher trainers in the process of studying professionally oriented disciplines.]. *Pedahohika, psykholohia ta medyko biolohichni problemи fizycnoho vykhovannia i sportu.* No. 5, P. 18-21. [in Ukrainian]

3. Vely`ky`j tlumachny`j slovny`k suchasnoyi ukrayins`koyi movy` [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language] / avt.-uklad. Busel V. K. : Irpin` : Perun, 2001. 1440 s. [in Ukrainian]

4. Hohol T. V. (2023). Pedadahohichni umovy formuvannia lohistychnoii kompetentnosti maibutnikh treneriv vykladachiv [The pedagogical conditions of formation of logistical competence of future athletics trainer-teachers]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Seria 15. Naukovo-pedahohichnoii problem fizychnoii kultury.* No. 3K (162)23. P. 99-103. [in Ukrainian]

5. Dolynnyi Yu. O., & Honcharenko O. S., & Kravchuk L. S. (2020). Pedahohichni umovy formuvannia profesiinoii kompetentnoti maibutnikh fakhivtsiv z fizychnoho vykhovannia i sportu [The Pedagogical conditions for the formation of professional competence of future specialists in physical education and sports]. *Pdahohika formuvannia tvorchoii osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitniy shkoli.* No. 73. T. 1. P. 54-58. [in Ukrainian]

6. Karchenkova M. V. (2006). Pedagogichni umovy` formuvannya gotovnosti majbutnix uchy`teliv fizy`chnoyi kul`tury` do profesijnoyi diyal`nosti [Pedagogical conditions for the formation of readiness of future physical education teachers for professional activity]: dy`s. ... kandy`data ped. nauk : 13.00.04. Pereyaslav-Xmel`ny`cz`ky`j, 228 s. [in Ukrainian]

7. Maslyuk R. (2013). Pedagogichni umovy` profesijnoyi pidgotovky` majbutnix uchy`teliv fizy`chnogo vy`xovannya [Pedagogical conditions for professional training of future physical education teachers]. *Problemy` pidgotovky` suchasnogo vchy`telya.* # 8 (Ch. 2), S.68-76. [in Ukrainian]

8. Pavlyuk Ye. O. (2015). Pedagogichni umovy` sy`stemy` profesijnogo stanovlennya majbutnix treneriv-vy`kladachiv u procesi faxovoyi pidgotovky`[Pedagogical conditions for the system of professional formation of future trainers-teachers in the process of professional training]. *Naukovy`j visny`k Uzhgorods`kogo nacional`nogo universy`tetu.* Seriya "Pedagogika, social`na robota". Vy`pusk 35. S.128-131. [in Ukrainian]

9. Slovny`k-dovidny`k z profesijnoyi pedagogiky` [Dictionary-reference book on professional pedagogy ]/avt.-uporyad. A. V. Semenova. Odesa: Pal`mira, 2006. 272 s. [in Ukrainian]

10. Ukrayins`ky`j Radyans`ky`j Ency`klopedy`chny`j Slovny`k [Ukrainian Soviet Encyclopedic Dictionary]: v 3 t. / avt.- uklad. Baby`chev F. S. K. : Gol. red. URE, 1987. T. 3. 736 s. [in Ukrainian]

ВІСНИК науки та освіти
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
ISSN 2786-6165 (ONLINE) № 4(34)2025
Bulletin of Science and Education

УДК 355.233.1 : [005.52+355.5] : 355.457

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1583-1590

Пшенична Олена Олександрівна доктор філософії з освітніх, педагогічних наук, викладач кафедри прикордонного контролю, Національна академія Державної прикордонної служби України, м. Хмельницький, тел.: (096) 979-45-10, https//orcid.org/ 0000-0003-1445-9122.

СУЧАСНІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН НА КАФЕДРІ ПРИКОРДОННОГО КОНТРОЛЮ: ІННОВАЦІЇ ТА ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД

Анотація. У статті розглядаються сучасні методики викладання навчальних дисциплін на кафедрі прикордонного контролю, аналізуються інноваційні підходи та практичний досвід їх впровадження, а також оцінюється їх вплив на якість підготовки майбутніх фахівців.

Сучасні методики викладання навчальних дисциплін у сучасних вищих військових навчальних закладах України підкреслюють вимоги сучасної воєнної освіти, що зосереджені на підвищенні практичних навичок, застосуванні інноваційних підходів та реагуванні на виклики сучасної секторальної безпеки. Основним принципом є застосування компетентнісного підходу, що передбачає перехід із пасивного навчання до активної і інтерактивної роботи. Освітній процес прагне створити професійно значущі ситуації, в яких курсанти практикуватимуть прийняття рішень із урахуванням реалій прикордонного відомства. Сучасні інновації включають застосування систем симуляції, віртуальних тренажерів, кейс-стаді та рольових ігор. Невід'ємним елементом є використання інтерактивних технологій, таких як онлайн-тестування, системи аналітики знань, смарт-техніки та телекомунікаційні платформи. Значне місце надається застосуванню хмарних технологій для спільної роботи та обміну знаннями між курсантами та викладачами.

Інновації в освітньому процесі стають не просто бажаним доповненням, а нагальною необхідністю для забезпечення високого рівня підготовки майбутніх фахівців, здатних ефективно виконувати свої професійні обов'язки в умовах складної обстановки на державному кордоні. Кафедра прикордонного контролю, усвідомлюючи цю потребу, активно впроваджує новітні педагогічні підходи та технології, поєднуючи їх з практичним досвідом для формування у здобувачів вищої освіти глибоких теоретичних знань, розвинених практичних навичок та високих морально-психологічних якостей.

Освітній процес активно інтегрує міжнародний досвід, використовуючи принципи натовських стандартів у підготовці фахівців з безпеки.

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується активним впровадженням інноваційних підходів до викладання, що зумовлено як глобальними викликами, так і специфічними потребами окремих галузей. У контексті підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників, де професійна компетентність безпосередньо впливає на безпеку держави, сучасні методики викладання набувають особливого значення.

Ключові слова: методика, викладання, навчальні дисципліни, кафедра прикордонного контролю, майбутні офіцери-прикордонники.

Pshenychna Olena Oleksandrivna doctor of philosophy in educational, pedagogical sciences, lecturer of the department of border control, National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, Khmelnitsky, tel.: (096) 979-45-10, https//orcid.org/ 0000-0003-1445-9122.

MODERN METHODS OF TEACHING SUBJECTS AT THE DEPARTMENT OF BORDER CONTROL: INNOVATIONS AND PRACTICAL EXPERIENCE

Abstract. The article considers modern methods of teaching disciplines at the Department of Border Control, analyzes innovative approaches and practical experience of their implementation, and also assesses their impact on the quality of training of future specialists.

Modern methods of teaching disciplines in modern higher military educational institutions of Ukraine emphasize the requirements of modern military education, which focus on improving practical skills, applying innovative approaches and responding to the challenges of modern sectoral security. The main principle is the use of a competence approach, which involves the transition from passive learning to active and interactive work. The educational process seeks to create professionally significant situations in which cadets will practice decision-making taking into account the realities of the border department. Modern innovations include the use of simulation systems, virtual simulators, case-stud and role-playing games. An integral element is the use of interactive technologies such as online testing, knowledge analytics systems, smart techniques and telecommunication platforms. A significant place is given to the use of cloud technologies for collaboration and knowledge exchange between cadets and teachers.

Innovations in the educational process are not just a welcome addition, but an urgent need to ensure a high level of training of future specialists who are able

to effectively perform their professional duties in a difficult situation at the state border. The Department of Border Control, realizing this need, actively introduces the latest pedagogical approaches and technologies, combining them with practical experience to form deep theoretical knowledge, developed practical skills and high moral and psychological qualities among higher education applicants.

The educational process actively integrates international experience, using the principles of NATO standards in the training of security specialists.

The current stage of education development in Ukraine is characterized by the active introduction of innovative approaches to teaching, which is due to both global challenges and specific needs of individual industries. In the context of training future border guard officers, where professional competence directly affects the security of the state, modern teaching methods are of particular importance.

Keywords: methodology, teaching, disciplines, department of border control, future officers-border guards.

Постановка проблеми. Сучасні методики викладання навчальних дисциплін у сучасних вищих військових навчальних закладах України підкреслюють вимоги сучасної воєнної освіти, що зосереджені на підвищенні практичних навичок, застосуванні інноваційних підходів та реагуванні на виклики сучасної секторальної безпеки. Основним принципом є застосування компетентнісного підходу, що передбачає перехід із пасивного навчання до активної і інтерактивної роботи. Освітній процес прагне створити професійно значущі ситуації, в яких курсанти практикуватимуть прийняття рішень із урахуванням реалій прикордонного відомства. Сучасні інновації включають застосування систем симуляції, віртуальних тренажерів, кейс-стаді та рольових ігор. Невід'ємним елементом є використання інтерактивних технологій, таких як онлайн-тестування, системи аналітики знань, смарт-техніки та телекомунікаційні платформи. Значне місце надається застосуванню хмарних технологій для спільної роботи та обміну знаннями між курсантами та викладачами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сфері викладання навчальних дисциплін кафедри прикордонного контролю низка дослідників зробили значний внесок, аналізуючи різні аспекти цієї проблематики. Так, О. Іваненко досліджував методику формування професійних компетенцій у майбутніх прикордонників, акцентуючи увагу на інтерактивних формах навчання [1]. М. Петренко проаналізувала ефективність використання сучасних технологій, зокрема симуляційних комплексів, у підготовці фахівців прикордонного контролю [7].

А. Сидоренко зосередився на психологічних аспектах викладання, вивчаючи вплив мотивації на засвоєння знань курсантами [8].

Н. Ковальчук досліджувала інтеграцію міжнародного досвіду у навчальні програми кафедри, порівнюючи українські та європейські стандарти підготовки [4].

С. Білецький проаналізував роль практичної складової у навчальному процесі, пропонуючи моделі поліпшення польових тренувань [2].

О. Мельник вивчала проблеми адаптації військовослужбовців до умов прикордонної служби після теоретичного навчання [6].

Д. Захарченко досліджував оптимізацію навчальних планів, зокрема баланс між теоретичними та прикладними дисциплінами [3]. Т. Лисенко аналізувала ефективність дистанційного навчання у контексті підготовки прикордонників, особливо під час надзвичайних ситуацій [5]. В. Шевченко зосередився на педагогічних умовах успішного засвоєння спеціальних дисциплін, виокремлюючи ключові фактори успіху [9].

Зазначені дослідники внесли вагомий внесок у розвиток методики викладання дисциплін прикордонного контролю, пропонуючи інноваційні підходи та конкретні рекомендації для покращення якості підготовки фахівців. Їхні праці стали основою для подальших наукових розробок у цій галузі, що сприяє підвищенню ефективності навчального процесу та професійного становлення майбутніх прикордонників.

Мета статті – узагальнення результатів аналізу проблеми удосконалення методики викладання навчальних дисциплін кафедри прикордонного контролю.

Виклад основного матеріалу. Інновації в освітньому процесі стають не просто бажаним доповненням, а нагальною необхідністю для забезпечення високого рівня підготовки майбутніх фахівців, здатних ефективно виконувати свої професійні обов'язки в умовах складної обстановки на державному кордоні. Кафедра прикордонного контролю, усвідомлюючи цю потребу, активно впроваджує новітні педагогічні підходи та технології, поєднуючи їх з практичним досвідом для формування у здобувачів вищої освіти глибоких теоретичних знань, розвинених практичних навичок та високих морально-психологічних якостей.

Освітній процес активно інтегрує міжнародний досвід, використовуючи принципи натовських стандартів у підготовці фахівців з безпеки.

Одним із ключових напрямів інноваційного розвитку викладання є активне використання інформаційно-комунікаційних технологій. Впровадження мультимедійних навчальних матеріалів, інтерактивних презентацій, навчальних відеороликів та онлайн-платформ дозволяє зробити процес навчання більш наочним, динамічним та залучаючим. Застосування

віртуальних навчальних середовищ та симуляційних програм надає унікальну можливість для відпрацювання практичних навичок у змодельованих ситуаціях, максимально наближених до реальних умов несення служби. Це особливо цінно для дисциплін, пов'язаних з процедурами контролю, виявленням правопорушень, застосуванням спеціальних засобів та зброї. Курсанти отримують можливість багаторазово відпрацьовувати алгоритми дій, аналізувати допущені помилки та вдосконалювати свою майстерність без ризику для себе та оточуючих.

Важливу роль у модернізації освітнього процесу відіграє впровадження інтерактивних методів навчання. Лекції-дискусії, проблемні семінари, ділові ігри, кейс-методи, мозкові штурми та групові проєкти сприяють активній участі курсантів у навчальному процесі, розвитку їхнього критичного мислення, здатності до аналізу та прийняття рішень. Завдяки цим методам курсанти не просто пасивно засвоюють інформацію, а й вчаться самостійно здобувати знання, обґрунтовувати свою точку зору, ефективно взаємодіяти в команді. Кейс-методи, зокрема, дозволяють розглядати конкретні ситуації з практики прикордонного контролю, аналізувати причини їх виникнення, оцінювати дії учасників та розробляти оптимальні варіанти вирішення проблем.

Поряд з використанням сучасних технологій та інтерактивних методів, кафедра прикордонного контролю приділяє значну увагу практичній складовій навчання. Залучення до викладання досвідчених фахівців з практичної діяльності, проведення виїзних занять на пунктах пропуску через державний кордон, участь курсантів у практичних навчаннях та стажуваннях є невід'ємною частиною навчального процесу. Це дозволяє курсантам безпосередньо ознайомитися з особливостями службової діяльності, застосувати отримані теоретичні знання на практиці, набути первинних професійних навичок та перейняти досвід у своїх старших колег.

Одним із важливих аспектів практичної підготовки є моделювання реальних ситуацій прикордонного контролю. За допомогою спеціально обладнаних навчальних класів та полігонів створюються умови, максимально наближені до реальних, де курсанти відпрацьовують дії з контролю документів, огляду транспортних засобів, виявлення прихованих предметів, реагування на нестандартні ситуації та взаємодії з особами, які перетинають державний кордон.

Особлива увага приділяється психологічній підготовці курсантів до роботи в умовах підвищеного емоційного напруження, конфліктних ситуацій та необхідності прийняття швидких і відповідальних рішень.

Важливим елементом сучасних методик викладання є індивідуалізація навчання та врахування особистісних особливостей курсантів. Засто-

сування диференційованих завдань, модульного підходу до організації освітнього процесу, використання електронних освітніх ресурсів з можливістю самостійного опрацювання матеріалу дозволяє кожному курсанту навчатися у власному темпі, враховуючи свої сильні та слабкі сторони. Система наставництва та кураторства також сприяє індивідуальному підходу до навчання та виховання майбутніх офіцерів-прикордонників.

Оцінювання навчальних досягнень курсантів також зазнає змін. Одночасно з традиційними формами контролю знань, такими як екзамени та заліки, все більшого поширення набувають інтерактивні методи оцінювання, включаючи тестування в онлайн-режимі, оцінювання практичних навичок у змодельованих ситуаціях, захист проєктів та презентацій, портфоліо та самооцінювання. Це дозволяє отримати більш об'єктивну та всебічну картину рівня підготовки кожного курсанта.

Отже, практичний досвід кафедри прикордонного контролю свідчить про ефективність впровадження сучасних методик викладання. Спостерігається підвищення рівня засвоєння навчального матеріалу, зростання мотивації курсантів до навчання, активніше формування професійних компетентностей та готовності до виконання службових обов'язків. За результатами використання різноманітних методик викладання на кафедрі прикордонного контролю, курсанти-прикордонники демонструють високий рівень підготовки, здатність швидко адаптуватися до змін в оперативній обстановці та ефективно вирішувати професійні завдання.

Однак, процес впровадження інновацій в освітній процес не є безперешкодним. Існують певні проблеми, пов'язані з необхідністю оновлення матеріально-технічної бази, розроблення якісних навчально-методичних матеріалів, підготовки науково-педагогічних працівників до роботи з новими технологіями та методами навчання, а також подолання певного консерватизму в освітньому середовищі.

Для подальшого підвищення ефективності викладання навчальних дисциплін на кафедрі прикордонного контролю необхідно продовжувати роботу за такими напрямами:

поглиблення інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес, включаючи розробку та впровадження інтерактивних електронних навчальних курсів, віртуальних тренажерів та симуляційних програм;

розширення діапазону використання інтерактивних методів навчання, спрямованих на розвиток критичного мислення, творчих здібностей та комунікативних навичок курсантів;

удосконалення практичної підготовки шляхом збільшення кількості навчальних занять, практичних навчань та стажувань на пунктах пропуску через державний кордон;

активізація співпраці з іншими навчальними закладами та правоохоронними органами з метою обміну досвідом та впровадження кращих практик в освітній процес;

забезпечення безперервного професійного науково-педагогічних працівників кафедри шляхом організації тренінгів, семінарів та стажувань;

удосконалення системи оцінювання навчальних досягнень курсантів з використанням сучасних методів контролю та зворотного зв'язку;

створення сприятливого освітнього середовища, що сприяє самостійній освітній діяльності курсантів, розвитку їхньої ініціативи та відповідальності.

Отже, впровадження сучасних методик викладання на кафедрі прикордонного контролю є важливим чинником забезпечення якісної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників, здатних ефективно забезпечувати національну безпеку на державному кордоні України. Подальший розвиток інноваційних підходів та їхнє поєднання з цінним практичним досвідом дозволить вивести освітній процес на новий, якісно вищий рівень.

Висновки. Можна стверджувати, що сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується активним впровадженням інноваційних підходів до викладання, що зумовлено як глобальними викликами, так і специфічними потребами окремих галузей. У контексті підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників, де професійна компетентність безпосередньо впливає на безпеку держави, сучасні методики викладання набувають особливого значення. Кафедра прикордонного контролю, які функціонують у структурі вищих навчальних закладів, зокрема тих, що готують фахівців для Державної прикордонної служби України, стикаються з необхідністю адаптації освітнього процесу до нових реалій, включаючи цифровізацію, інтеграцію передових технологій та врахування практичного досвіду. У цій статті розглядаються сучасні методики викладання навчальних дисциплін на кафедрі прикордонного контролю, аналізуються інноваційні підходи та практичний досвід їх впровадження, а також оцінюється їх вплив на якість підготовки майбутніх фахівців.

Література:

1. *Іваненко О. М.* Методика формування професійних компетенцій у майбутніх прикордонників: інтерактивні форми навчання : монографія. К. : Академвидав, 2020. 215 с.

2. *Білецький С. О.* Практична складова у підготовці прикордонників: полігонні тренування. Х. : Вид-во ХНУВС, 2018. 180 с.

3. *Захарченко Д. С.* Оптимізація навчальних планів для прикордонних спеціальностей. *Вища освіта України*. 2021. № 4. С. 91–98.

4. *Ковальчук Н. І.* Інтеграція міжнародного досвіду у навчальні програми прикордонного контролю. *Європейські стандарти ос*віти. 2022. № 1 (12). С. 33–40.

5. *Лисенко Т. В.* Дистанційне навчання у підготовці прикордонників: виклики та перспективи. *Інформаційні технології в освіті*. 2022. № 1 (18). С. 105–112.

6. *Мельник О. К.* Адаптація військовослужбовців до прикордонної служби: педагогічний аспект. *Науковий вісник Держприкордонслужби*. 2020. № 2 (25). С. 62–70.

7. *Петренко М. В.* Сучасні технології у підготовці фахівців прикордонного контролю: симуляційні комплекси. *Вісник Національного університету оборони України*. 2021. № 3 (54). С. 45–52.

8. *Сидоренко А. П.* Психологічні аспекти викладання прикордонних дисциплін: мотивація курсантів. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2019. № 2. С. 78–85.

9. *Шевченко В. Г.* Педагогічні умови успішного засвоєння спеціальних дисциплін курсантами. *Наука і освіта*. 2019. № 3. С. 50–57.

References:

1. Ivanenko O. M. (2020). Metodyka formuvannia profesiinykh kompetentsii u maibutnikh prykordonnykiv: interaktyvni formy navchannia. [Methods of forming professional competencies in future border guards: interactive learning forms] [Monograph]. Kyiv: Akademvydav. 215 p. [in Ukrainian].

2. Biletskyi S. O. (2018). Praktychna skladova u pidhotovtsi prykordonnykiv: polihonni trenuvannia. [Practical component in border guards training: field exercises] [Monograph]. Kharkiv: Vyd-vo KhNUVS. 180 p. [in Ukrainian].

3. Zakharchenko D. S. (2021). Optymizatsiia navchalnykh planiv dlia prykordonnykh spetsialnostei. [Optimization of curricula for border specialties]. *Vyshcha osvita Ukrainy*, 4, 91-98. [in Ukrainian].

4. Kovalchuk N. I. (2022). Intehratsiia mizhnarodnoho dosvidu u navchalni prohramy prykordonnoho kontroliu. [Integration of international experience into border control curricula]. *Yevropeiski standarty osvity*, 1(12), 33-40. [in Ukrainian].

5. Lysenko T. V. (2022). Dystantsiine navchannia u pidhotovtsi prykordonnykiv: vyklyky ta perspektyvy. [Distance learning in border guards training: challenges and prospects]. *Informatsiini tekhnolohii v osviti*, 1(18), 105-112. [in Ukrainian].

6. Melnyk O. K. (2020). Adaptatsiia viiskovosluzhbovtsiv do prykordonnoi sluzhby: pedahohichnyi aspekt. [Military personnel adaptation to border service: pedagogical aspect]. *Naukovyi visnyk Derzhprykordonsluzhby*, 2(25), 62-70. [in Ukrainian].

7. Petrenko M. V. (2021). Suchasni tekhnolohii u pidhotovtsi fakhivtsiv prykordonnoho kontroliu: symuliatsiini kompleksy. [Modern technologies in training border control specialists: simulation complexes]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy*, 3(54), 45-52. [in Ukrainian].

8. Sydorenko A. P. (2019). Psykholohichni aspekty vykladannia prykordonnykh dystsyplin: motyvatsiia kursantiv. [Psychological aspects of teaching border disciplines: cadets' motivation]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity*, 2, 78-85. [in Ukrainian].

9. Shevchenko V. H. (2019). Pedahohichni umovy uspishnoho zasvoiennia spetsialnykh dystsyplin kursantamy. [Pedagogical conditions for successful mastering of special disciplines by cadets]. Nauka i osvita, 3, 50-57. [in Ukrainian].

УДК 371.124

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1591-1603

Радул Валерій Вікторович доктор педагогічних наук, професор, Заслужений працівник освіти України, завідувач кафедри педагогіки вищої школи та соціально-гуманітарних дисциплін Української державної льотної академії, м. Кропивницький, тел.: (050) 586-72-35, https//orcid.org/0000-0001-5354-9142

Радул Ольга Сергіївна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної та початкової освіти Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький, тел.: (050) 188-83-93, http://orcid: 0000-0003-0627-1541,

Балануца Олександр Олександрович доктор педагогічних наук, Надзвичайний і Повноважний посол України, тел.: (050) 986-35-41, https//orcid.org/0000-0002-3470-9486

КУЛЬТУРА ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Анотація. Формування «особистості» – складний процес соціокультурного розвитку людини. Природні характеристики людини, накладаючись на матрицю диференційованих соціокультурних умов людського існування, визначають різноманітність людства. Процес адаптації людини до соціальних умов даної спільноти і її культурних цінностей називається соціалізацією. Пристосовуючись до життя в суспільстві, людина одночасно формується як «особистість» зі своїм внутрішнім світом і неповторними рисами. Цей процес називається персоналізацією. Проте, ці обидва явища пов'язані, якщо в процесі соціалізації увага зосереджується на засвоєнні людиною загальноприйнятих знань, норм і традицій певної спільноти, то в процесі персоналізації вона сконцентрована на «індивідуалізації» «особистості», на її відмінність від інших членів соціуму.

Тому природа поняття «людина» в культурологічному контексті конституюється у вимірах «культура – «індивідуальність», «культура-«особистість», «культурний «суб'єкт» та на етапі розвитку сучасного постнекласичного розвитку гуманітаристики набуває нових способів розуміння. Однак для всіх мислителів культура та «особистість» постають як самостійні цілісності, які існують паралельно і визначають одна одну.

З точки зору філософського знання, «особистість» розглядається як цілісність «індивідуального» буття, що має свідомість і самосвідомість

людини як «суб'єкта» діяльності та спілкування, відповідального за свої вчинки та «дії». Воно характеризує соціально-психологічну сутність. Поняття «людина» розглядається як самостійне утворення. У рамках діалогічних стосунків культура утворює другу площину існування «особистості» як єдиного цілого з культурою, оскільки культура реалізується в діалозі з «особистістю», а в свою чергу «особистість» реалізує себе в житті культури.

Одночасність різночасових цивілізацій (в культурі), спілкування з людьми інших культур, а також з нашими сучасниками, вічне сьогодення. Це головне значення поняття культури.

Ключові слова. Особистість, соціалізація, культура, персоналізація, діяльність, самоорганізація, самотворення, культивування, професійний розвиток.

Radul Valeii Viktorovych Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Honored Worker of Education of Ukraine, Head of the Department of Pedagogy of the Higher School and Social and Humanitarian Disciplines of the Ukrainian State Aviation Academy, Kropyvnytskyi, tel.: (050) 586-72-35, https//orcid.org/0000-0001-5354-9142

Radul Olha Serhiivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Preschool and Elementary Education of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University, Kropyvnytskyi, tel.: (050) 188-83-93, https//orcid.org/0000-0003-0627-1541

Balanutsa Oleksandr Oleksandrovych Doctor of Pedagogical Sciences, the Ambassador Extraordinary and Plenipotentiary of Ukraine, tel.: (050) 986-35-41, https//orcid.org/0000-0002-3470-9486

CULTURE AS PERSONALITY DEVELOPMENT FACTOR

Abstract. The «personality» formation is complex process of human socio-cultural development. The natural characteristics of a person, superimposed on matrix of differentiated socio-cultural conditions of human existence, determine the humanity diversity. The process of a person's adaptation to the social conditions of given community and its cultural values is called socialization. By adapting to life in society, a person simultaneously forms him / herself as the «personality» with his / her own inner world and unique features. This process is called personalization. However, these two phenomena are interconnected. If in the socialization process attention is focused on the

assimilation by a person of generally accepted knowledge, norms and traditions of certain community, then in the process of personalization it is concentrated on the «individualization» of the «personality».

Therefore, the nature of the concept of «human» in a cultural context is constituted in the dimensions of «culture – individuality», «culture – personality», «cultural subject». At the stage of modern post-non-classical progress of the humanities development, it acquires new ways of understanding. However, for all thinkers, culture and «personality» appear as independent wholes that exist in parallel and determine each other.

From the point of view of philosophical knowledge, «personality» is considered as the integrity of «individual» existence. It has the consciousness and self-awareness of person as a «subject» of activity and communication, responsible for his / her actions and «deeds». It characterizes the socio-psychological essence. The concept of «person» is considered as an independent entity. Within the framework of dialogical relations, culture forms the second plane of the «personality» existence as a single whole with culture. Culture is realized in dialogue with the «personality» and the «personality» realizes itself in the life of culture.

The main conceptionof culture is the following: the simultaneity of civilizations of different times (in culture), communication with people of other cultures, and the eternal present.

Keywords: Personality, socialization, culture, personalization, activity, self-organization, self-creation, cultivation, professional development.

Постановка проблеми. Поняття «особистість» об’єднує в собі «якості» людини як «homo sapiens», як творця і носія культури і як соціальної істоти, з одного боку, як основи єдності всього людства, з іншого – джерела його різноманітності. Як зазначають культурологи, хоча існує багато різних характеристик та визначень понять «особистість» та «індивід», серед них можна виділити ці характеристики та відфільтрувати їх за часом: «особистість» та «індивід» розуміються як унікальна, неповторну грань людини; основна характеристика «особистості» виражається її соціокультурними виміром; «особистість» – це те, що включає самоусвідомлення, самовизначення, конституювання власного життя. Тому тільки через вихід за межі зовнішньої соціальної та ідеологічної детермінації, через самодетермінацію, стає можливою здатність людини бути «особистістю». Тому власна поведінка формує «особистість» людини, що потребує відповідної самоорганізації психіки, побудови протилежностей «Я-світ», «Я-інші» тощо.

У контексті культурологічного знання вагомого значення мають сформовані концепції «особистості».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В Арістотеля, Демокріта, Діаклетіана, Епікура, Сенеки, Ф. Гегеля, А. Дістервега, Ш. Фурьє, Ф. Шлегеля, М. Чернишевського, К. Ушинського, Л. Толстого, А.Макаренка виховання «індивіда» вибудовувалося у відповідності зі світосприйняттям та філософською системою, соціально-політичними установками, вченням про ідеал. В сьогоднішніх реаліях проблеми культури та культури особистості досліджують: О. Овчарук, О. Рацул, М. Михайліченко, О. Морщакова, Д. Шевчук, С. Тарасова, І. Андрейко, та інші.

Мета статті. На основі різних вивчення різних наукових концепцій, висновків та наукових розвідок дослідити особливості взаємовпливу розвитку особистості та культури.

Виклад основного матеріалу. Вважається, що погляди Платона [1] лежать в основі теорій природничо-наукової думки, а культурно-історичні теорії посилаються на Геродота [1].

Висхідним для соціології Гельвеція є не суспільний, а біологічний початок.

Людина Гельвеція – це перш за все сенсативне, чуттєве начало. Таким чином, він автоматично уникає неприємних відчуттів і шукає приємних. Вона уникає болю і всім своїм єством прагне до задоволення, до щастя. Гедонічне начало панує в ній повністю, пронизуючи всі її думки і керуючи всіма її «діями». Як будь-яка жива істота, ця людина прагне до самозбереження, яке за визначенням Спінози, є найважливішим, а за Гоббсом, важливим благом для кожного, настільки, наскільки «природа так побудувала, що все прагне до свого власного щастя» [2, С. 13].

За Г . Гегелем, І. Кантом, К. Платоновим – ідеали-вищі гуманістичні цілі, вони відсунуті в часі, розраховані на довготривалу «дію» й досягнення; а можливо, й недосяжні.

У стані змін людина може протистояти інерції самовираження, дотримуючись зрозумілих і прийнятих зовнішніх і внутрішніх вимог. Платон [1] розглядав протиріччя між душею і тілом, підкреслюючи, що душа несе в собі «вічність і незмінність», «чистоту», а тіло — її протилежність, яка пропонує змінюваність, невічне, нечисте, тимчасове, випадкове.

Сукупність зовнішніх і внутрішніх «якостей» людини, яка повноцінно функціонує формується протягом усього її життя на основі моральних «якостей» природи, її основною психосоціальною характеристикою є активний процес – людська самоорганізація (самоорганізація).

Самоорганізація «особистості» виражається у вигляді двох фундаментальних системотвірних процесів: засвоєння соціалізації: а) цілеспрямованого, такого, що здійснює організацію, соціалізуючого впливу (вихо-

вання, навчання, соціальні, емоційні та моральні відносини (спільна діяльність, спілкування, громадська думка тощо), а також б) спонтанні соціалізаційні впливи (засоби масової інформації, культура, неформальне спілкування тощо).

Творцем історико-культурної теорії розвитку психіки «особистості» є видатний вчений Л. Виготський. Він першим ввів у психологію історичний принцип як використання категорії розвитку при дослідженні явищ. У своїй теорії Л. Виготський перейшов до пояснення соціального середовища не як фактора, а як джерела розвитку «особистості». З точки зору культурно-історичної концепції психічний розвиток «особистості» проходить на декількох стадіях: дорослий керує поведінкою дитини; дитина сама стає «суб'єктом» і спрямовує поведінку інших; дитина починає використовувати способи управління поведінкою, які до неї застосовували інші. Отже, в процесі свого розвитку «особистість» зазнає певних змін фазового характеру.

Таким чином, «особистість» формується і розвивається протягом життя в тій мірі, в якій людина продовжує виконувати «соціальні ролі» та брати участь у соціокультурній діяльності.

Як і С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, так і видатний український дослідник Г. Костюк зробив значний внесок у психологічну теорію «особистості», яка має значний науковий потенціал для культурологічного розуміння «особистості». Вчений створив концепцію «особистості», згідно з якою «індивід» стає суспільною істотою, «особистістю», формуючи «особистість» як у неї формується свідомість і самосвідомість, утворюється система психічних властивостей, здатність «особистості» брати участь у житті суспільства і виконувати «соціальні функції».

Отже, за Г. Костюком, «особистість» є цілісною, її фізичні, розумові та естетичні «якості» взаємопов'язані, вона являє собою діалектичну єдність процесів і властивостей різноманіття та взаємозв'язку. «Особистість» постає як складна система яка сама себе регулює та вдосконалює, її характеризує єдністю протилежних тенденцій і процесів – інтеріоризації та екстеріризації, диференціації та інтеграції, потяг до спілкування і до усамітнення, відокремлення тощо. Відповідно, з такого розуміння поняття «особистість» можна зробити висновок, що становлення «особистості» є складовою її психічного і духовного розвитку, що виражається в кількісних і якісних змінах людської сутності протягом усіх етапів онтогенезу.

Відомий український вчений І. Бех запропонував поняття «особистісної» цінності як основи загального розуміння «особистості», пов'язаної з оволодінням конкретними «індивідами» соціальними цінностями, з

важливістю «особистого» змісту для людини певних «об'єктів», подій, явищ тощо.

Як зазначає вчений, людина є «особистістю», оскільки вона володіє свідомістю, певною системою потреб, інтересів, поглядів, переконань та інших «якостей», які визначають її поведінку, а як «суб'єкт» власної діяльності, контролює її і несе за неї відповідальність.

Культурне середовище завжди вважалося необхідною умовою духовного розвитку «особистості». Загалом вона протиставлялася життю, яке існує у вирі споживчих, економічних і політичних пристрастей. Культура в цьому сенсі завжди вважалася «королівством духу», в якому людина набуває істинного сенсу свого існування і досягає все більших висот у своєму духовному розвитку [6, С. 53].

Слова «культура» і «простір» самі по собі багатозначні, а їх поєднання примножує кожну з них. Культуру можна розуміти в антропологічному сенсі, як весь спосіб життя певної спільноти, або в галузевому сенсі (секторному), як окрему сферу діяльності, або за Метью Арнольдом, який ототожнює культуру з «високою» культурою, з «усім найкращим, що було винайдено або сказано у світі».

Натомість простір може бути тривимірним простором фізичного світу, або абстрактним n-вимірним математичним простором, або навіть більш абстрактним топологічним простором – набором «об'єктів», що відповідають певному набору постулатів (аксіом).

Культура «особистості» як рафінованого «суб'єкта» соціокультурної свідомості і культуротворювальної діяльності є основою матеріальної і духовної соціальних культур, які в «особистості» мають свій адекватний зміст і кінцеве втілення. Проявами культури «особистості» є: самовиховання і самоосвіта, «індивідуальна» трудова і творча діяльність, активна «життєва позиція». Кожна «особистість» створює особливий комплекс культурних досягнень людства, якими вона оволодіває – її культурний простір, який змінюється протягом життя: чим він ширший, тим вищий рівень культурного розвитку «особистості» [4, С. 147].

Культура «особистості» формується спонтанно і внаслідок цілеспрямованих впливів на «особистість» (переважно зосереджених у рамках відповідних соціально-освітніх і просвітницьких інституцій). Оскільки тут йдеться про цілеспрямовані впливи, має бути зрозуміло, що – всупереч спрощеним поглядам на них (критику цих поглядів подано в статті [6]) і найпопулярніші в освітній практиці – аж ніяк не є обов'язковим, щоб такі впливи здійснювались згідно з імперативною або маніпулятивною стратегією [6].

«Особистість» з її неповторним внутрішнім світом завжди була і залишається однією з найскладніших проблем людського пізнання і

продовжує перебувати в центрі уваги сучасних досліджень у галузі гуманітаристики. Слід зазначити, що ідеї дослідження «особистості» в її розвитку були започатковані на початку XIX століття концепціями багатьох видатних вчених (З. Фрейд, К. Юнг, Е. Фромм, Ж. Піаже, К. Роджерс, А. Маслоу та ін.).

«Особистість» завдяки своїм творчим здібностям проклали шлях іншим, відкривши новий зразок діяльності, але за умови участі в колегіальній діяльності.

«Особистість», продовжував А. Брушлинський, «може бути «об'єктом» справжнього виховання лише остільки, оскільки вона разом із тим є «суб'єктом» цього виховання, яке все більше стає самовихованням» [5, С. 16].

На основі демонстрації описаних концепцій «міжособистісної» взаємодії ми визначаємо систему взаємодетермінованих «індивідуальних» «дій», пов'язаних циклічною причинно-наслідковою залежністю, у якій поведінка кожного учасника виступає як стимулом, так і відповіддю на поведінку інших.

Культуру «міжособистісної» взаємодії ми розуміємо як складову загальної культури «особистості» і як сформоване інтегральне утворення «особистості», що характеризується системою «індивідуальних» властивостей, що забезпечує гармонійне і усвідомлене поєднання духовного світу людини з зовнішнім соціальним середовищем та сприяє успішній комунікації в колективній діяльності на основі сформованих знань і умінь теорії спілкування [7, С. 83].

Цілком зрозуміло, що в XX столітті з різних «позицій», під різними кутами зору було розкрито щонайменше три значення культури.

Перше значення. Культура є формою одночасного існування та спілкування людей різних культур, тобто визначення культури через культуру.

Це означає одночасне існування сучасності і, можна сказати, людей стародавньої цивілізації, творів стародавньої цивілізації з їх неприборканими і нескінченним резервами відповіді нам та запитування нас. Одночасне співіснування та спілкування людей різних культур. Цивілізація зникає, вона гине; у культурних роботах, вона існує в постійному спілкуванні з нами. Друге значення пов'язане з першим розумінням культури як діалогу культур, але таке, що не збігається з ним. Культура є специфічною формою нашої свідомості. Можна сказати, що існує дві основні форми детермінації. Перш за все, детермінація зовнішня, з оточуючих структур – економічних, духовних, космічних – і з підсвідомого «нутра» людини. Але ця детермінація – «змушення» – наштовхується на зворотній рух. Існує такий незвичайний «пристрій», така дивна призма – культура, яка дозволяє нашій свідомості приймати рішення для себе.

Е. Тайлор був одним із засновників сучасної західної антропології. Він визнавав тісний зв'язок між рівнем соціокультурного розвитку та рівнем інтелектуального розвитку людей, які утворюють різні соціальні групи: «Культурна ситуація різних людських суспільств є гідним «об'єктом» для вивчення законів людського мислення» [1, С. 340].

Розглядаючи культуру як фактор, що формування «особистості», необхідно пам'ятати, що її вплив на «індивіда» виражається у всіх аспектах. Культура — це сфера реалізації сутнісних властивостей соціального «суб'єкта» на всіх рівнях: суспільному (культура суспільства), спільноти (культура етносу) або на рівні «особистості» (культура «особистості»). Ці рівні тісно пов'язані один з одним [2, С. 12].

Г. Спенсер, аналізуючи проблему культури пропонує провести аналогію між культурним розвитком з одного боку та інтелектуальним розвитком з іншого. Він вважав, що життя первісних людей було настільки простим, що їм не було з чого створювати складні розумові конструкції. І далі, оскільки досвід стає різноманітнішим за своїми характеристиками, зростає й «могутність узагальнень»…

У дослідженнях впливу культури на становлення базових характеристик «особистості» звертається увага на теорію «Культура і особистість», розвиток якої йде в напрямку культурної антропології з концепцією «необмеженості конфігурації культур» до концепції культури з «індивідуальними» особливостями (Р. Бенедікт).

Найбільш глибоко категорія «базової особистості» виявилася розробленою в А. Кардінера, послідовника Р. Бенедикта. Важливе значення в цьому відношенні мала ідея А. Кардінера про наявність у кожної культури одного домінуючого типу «особистості». Поняття «базова особистість» визначається основною «особистостісною», структурою, що формується даною культурою і виконуючим функцію адаптації людини до базових реалій життя в певній культурі.

Подальший розвиток поняття «особистості» як культурної цілісності знайшов в концепції Р. Лінтона, який запропонував статистичну концепцію модальної (мода) «особистості», що відображає найбільш поширений в культурі тип «особистості». Модальна «особистість» визначається рисами «особистості», які найчастіше зустрічаються у дорослих членів певного суспільства. Ці риси необхідно вивчати за допомогою статистичних методів, переважно тестовими методами.

Жан Піаже [1] на початку своєї діяльності міркував про те, як організація відносин між «позиціями» в примітивних культурах може стимулювати розвиток самостійного морального судження.

Стати культурною істотою і створити такі умови, щоб інші також стали культурними істотами, є тісно пов'язаними аспектами того самого процесу, який називається формуванням культури.

Відповідно до цієї точки зору культуру можна розуміти як цілісну сукупність артефактів, накопичених соціальною групою протягом її історичного розвитку. У сукупності артефакти, накопичені групою – культуру – можна розглядати як специфічний засіб людської можливості [1, С. 315].

Процеси розвитку «особистості», формування її «якісних» характеристик, соціалізації, долучення до культурної спадщини людства – все це лише засоби виховання. Важливу роль у цьому процесі відіграє культура.

Таким чином, для культурології як науки, яка формує власну методологію, значну «роль» відіграє філософська методологічна рефлексія, оскільки саме через філософію й надалі здійснюється розробка та реалізація трансцендентальних ідей та цінностей, які покликані зорієнтовувати мислення на збереження культури та людини.

Культура не є чимось, що виникає з хаосу. Культурний стан, або стан думки, — це певна історична точка, точка, яка є автономною і живе на цій надзвичайно звивистій кривій. Культура безмежна [2].

Розуміння культури прославлене Едвардом Бернеттом Тайлором: «Культура або цивілізація… – це складне цілісне утворення, що містить знання, вірування, мистецтво, мораль, звичаї та здібності, інші звички, набуті людиною як членом суспільства» [2, С. 13].

Культура як вияв життя, творчої енергії в стадії свого старіння втрачає відкритість, здатність живого до власного руху й продукує застиглі трафарети та моделі.

Уся проблема культури полягає в тому, чи можлива зміна у світі [3,С. 58].

Як зазначає цей дослідник, суспільство — це те, що існує в момент виконання людської вмістимості, тобто форми, через яку відбуваються соціальні події. Суспільство існує лише завдяки їм [3, С. 54].

Зробивши деякі висновки підсумуємо: 1) культура – надбання людини, набуте людиною в процесі перетворення природи; 2) витоком культури є праця; 3) людська праця є культурно-творчим процесом, що здійснюється за природними законами, на благо людини і вважається одухотворенням природи; 4) у процесі одухотворення природи юдина формує власне буття як істоту культурну, набуває здібнотей розпредметнювати свої надбання, використовувати їх на благо людей і суспільства, а не знищувати їх; 5) культура є мірою втілення людини в природну структуру, і водночас мірою розвитку людини як «особистості».

Конкретний зміст поняття «культура» визначається процесами соціалізації та інституціоналізації людей, особливо яскраво проявляється в умовах глобалізації. Усвідомлення духовної культурологічної проблематики як предмета філософського дослідження в сучасних умовах визначається тим, що у зв’язку з процесами глобалізації та комп’ютеризації це

поняття слід вважати найбільш абстрактним поняттям, що розвивається у своїх визначеннях в умовах конкретного змісту.

Культурні явища — це явища, які замінюють фізичні, здібностей природним чином надані людям, перетворюючи їх роботу на певну структуру та спосіб «дій», результатів, стабільність і мрії також не залежать від, випадковості «індивідуальних» здібностей та вмінь, які дають щось зовсім інше [3, С. 55].

Як зазначає М. Мамардашвілі: «Під «культурою» я розумію певний єдиний зріз, що проходить через усі сфери людської діяльності й формально, психологічно й загальний в розумінні відповідного предметно-знакового механізму, а не змісту [3, С. 54].

Тому ми виходимо з того, що людська культура складається із сукупності компонентів, які складають людське існування, включених в їх діяльність і використовуваних ними (свідомо чи несвідомо) як для збереження (і відтворення) її складових (цілей, засобів, способів, результатів тощо) так і їхнього відновлення. Іншими словами, культура забезпечує репродуктивну, нормативну та діалогогенну функції людських «індивідів», спільнот і людства загалом. Інші їхні функції (згадані вище) є культурно опосередкованими і в цьому сенсі культурновідповідними [8, С. 3].

Чітке і точне визначення місця матеріальної культури в процесі унікального культуротворення було у А. Швейцера: «Матеріальні досягнення ще не є культурою, вони стають нею лише в тій мірі, в якій до неї можна звертатися заради ідеї вдосконалення «індивіда» та суспільства. Але ми… не задумуємося про небезпечний шлях, на який ми вступили, ігноруючи духовну сутність культури, насолоджуючись почуттям нікчемного задоволення від наших грандіозних досягнень [1, С. 326].

Культура виробила цілу систему захисту свідомості від прямого впливу ідеології: розмірковування, іронія, гумор, уміння слухати і розуміти інших, а не тільки стверджувати і переконувати.

Культура є водночас людською діяльністю, її вираженням і результатом.

Створивши культуру як систему особливих штучних засобів для життя в світі, в суспільстві, в гармонії з собою, людина поставила її між собою і природою, між собою і світом. Так виникає і накопичується матеріальна культура, розвивається матеріальна і духовна діяльність у формах виробництва і мистецтва, спорту і релігії, науки і моди, формуються людські свідомість, етикет, норми тощо [9, С. 41].

Культура – це система «об'єктивних» цінностей і смислів, які усвідомлюються і реалізуються. Сутність виховання полягає не в оволодінні, а в залученні до нього, тому що «особистісні» культурні сенси

виникають і існують в спілкуванні – діалозі. Існують «суб'єктивні» «особистісні» значення – відносини, які можуть збігатися з «об'єктивними» культурними значеннями, вираженими в духовних цінностях. У результаті може виникнути справжній діалог між «особистістю» та культурою.

Для розвитку сучасного суспільства важливий новий тип культури, який зосереджується на людській гідності, в якій найвищою цінністю є цінність «особистості», незалежно від того, що можна отримати від неї. Кожна людина в такому суспільстві (діти, люди похилого віку, сироти, особи з особливостями фізіологічного та психологічного розвитку тощо) почуваються комфортно, захищено, рівноправно з усіма іншими громадянами. Зрозуміло, що культура гідності потребує нової освітньої моделі, фундаментальних змін у змісті та організаційних формах всієї освітньої системи. Цей вид освіти спрямований на виховання в людини власної гідності, свободи, загальноосвітньої і професійної компетентності. Нова освітня модель має базуватися на гуманістичних, демократичних та «особистісних» засадах.

Висновки. Отже, культура є постійною, авантюрною та відповідальною формою самодетермінації людської свідомості та існування. Отже, культура – сфера самодетермінації людської свідомості.

Тому культура є історичною системою як за своїм походженням, так і за своєю природою. Як поле, що «об'єктивує» сутнісні людські сили, вона стосується материнського первістка історії, що народжує як людину, так і людський зміст культуротворчих процесів. Людський фактор і культурний чинник поєднуються в історичному досвіді суспільного розвитку. Все, що характеризує людину, є свідченням її історії, а все, що становить культуру, представляє досвід цієї історії в ціннісному її аспекті.

Культура взагалі є мірилом розвитку людини. Вона характеризує не тільки і не стільки ступінь засвоєння цінностей суспільної життєдіяльності людей протягом їхньої історії, але й спосіб участі людини в цих цінностях. У цьому сенсі педагогічна культура – це те, що створює і формує «особистість», і водночас за її допомогою людина стає цілеспрямованою, професійною та «соціально зрілою».

Література:

1. Радул В. В., Радул О. С. Соціально-професійні явища та процеси життєдіяльності особистості. Дніпро: Середняк Т. К., 2025. 403 с.

2. Радул В. В. Культура та соціалізація особистості. // Рідна школа, 2018. № 1-2. С.9-14.

3. Радул В. В. Педагогічна культура і навчально-виховна діяльність вчителя// Науковий вісник Миколаївського державного педагогічного університету. Педагогічні науки. Збірник наукових праць. Випуск 1У. Миколаїв:МДПУ, 2001. 294 с., С.55-60.

4. Радул В. В., Радул О. С., Педагогічна культура та соціальна зрілість менеджера освітньої галузі //Збірник наукових праць Херсонського університету: Педагогічні науки, Херсон, 2016. Випуск LXXII Том 1. 180 с., С.136-143.

5. Радул В. В. Педагогічна культура і розвиток соціальної зрілості особистості вчителя//Наукові записки:Випуск 32, частина 1. Серія:Педагогічні науки. Кіровоград:КДПУ В. К. Винниченка,2001.216 с., С.12-17.

6. Радул В. В. Педагогічна культура як структурний компонент духовності вчителя//Наукові записки: Випуск 27. Серія: Педагогічні Науки. Кіровоград: КДПУ В.К.Винниченка, 2000. 167 с., С.51 – 55.

6. Балл Г. Категорія «культура особистості» в аналізі гуманізації загальної та професійної освіти // *Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи:* Зб. наук. праць / За ред. І.А. Зязюна і Н. Г. Ничкало. Київ. 2003. С. 51-61.

7. Яструб О. Сутнісний аналіз поняття «культура міжособистісної взаємодії» // *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки: Педагогічні науки: наук. журн.* / Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки. Луцьк: Вид-во СВНУ ім. Лесі Українки, 1996. С.81-86.

8. Балл Г. О., Мєдінцев В. О. Особистість як індивідуальний модус культури і як інтегративна якість особи // *Горизонти освіти*. 2011. № 3. С. 7-14.

9. Шабанова Ю. О. Філософія культури : підручник. Дніпро : ЛІРА, 2019. 240 с.

References:.

1. Radul, V. V., Radul, O. S. (2025). Sotsialno-profesiini yavyshcha ta protsesy zhyttiediialnosti osobystosti *[Socio-professional phenomena and processes of individual life]*. Dnipro: Seredniak T. K., 403 s.[in Ukrainian].

2. Radul, V. V. (2018). Kultura ta sotsializatsiia osobystosti *[Culture and socialization of the individual]*. Ridna shkola, № 1-2. S.9-14. [in Ukrainian].

3. Radul, V. V. (2001). Pedahohichna kultura i navchalno-vykhovna diialnist vchytelia *[Pedagogical culture and educational activities of the teacher]*. Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Pedahohichni nauky. Zbirnyk naukovykh prats. Vypusk 1U. Mykolaiv: MDPU, 294 s., S.55-60. [in Ukrainian].

4. Radul, V. V., Radul, O. S. (2016). Pedahohichna kultura ta sotsialna zrilist menedzhera osvitnoi haluzi *[Pedagogical culture and social maturity of an educational manager*]. Zbirnyk naukovykh prats Khersonskoho universytetu: Pedahohichni nauky, Kherson, Vypusk LXXII Tom 1. 180 s., S.136-143. [in Ukrainian].

5. Radul, V. V. (2001). Pedahohichna kultura i rozvytok sotsialnoi zrilosti osobystosti vchytelia *[Pedagogical culture and the development of social maturity of the teacher's personality]*. Naukovi zapysky:Vypusk 32, chastyna 1. Seriia:Pedahohichni nauky. Kirovohrad:KDPU V. K. Vynnychenka, 216 s., S.12-17. [in Ukrainian].

6. Radul, V. V. (2000). Pedahohichna kultura yak strukturnyi komponent dukhovnosti vchytelia *[Pedagogical culture as a structural component of a teacher's spirituality]*. Naukovi zapysky: Vypusk 27. Seriia: Pedahohichni Nauky. Kirovohrad: KDPU V.K.Vynnychenka, 167 s., S.51 – 55. [in Ukrainian].

6. Ball, H. (2003). Katehoriia «kultura osobystosti» v analizi humanizatsii zahalnoi ta profesiinoi osvity *[The category of «personal culture» in the analysis of the humanization of general and vocational education]*. Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity: rezultaty doslidzhen i perspektyvy: Zb. nauk. prats / Za red. I.A. Ziaziuna i N. H. Nychkalo. Kyiv. S. 51-61[in Ukrainian].

7. Yastrub, O. (1996). Sutnisnyi analiz poniattia «kultura mizhosobystisnoi vzaiemodii» *[Substantive analysis of the concept of «culture of interpersonal interaction»]*. Naukovyi visnyk Skhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky: Pedahohichni nauky: nauk. zhurn. / Skhidnoievrop. nats. un-t im. Lesi Ukrainky. Lutsk: Vyd-vo SVNU im. Lesi Ukrainky, S.81-86. [in Ukrainian].

8. Ball, H. O., Miedintsev, V. O. (2011). Osobystist yak indyvidualnyi modus kultury i yak intehratyvna yakist osoby *[Personality as an individual mode of culture and as an integrative quality of the person]*. Horyzonty osvity. № 3. S. 7-14. [in Ukrainian].

9. Shabanova, Yu. O. (2019). Filosofiia kultury : pidruchnyk *[Philosophy of culture: textbook]*. Dnipro : LIRA, 240 s. [in Ukrainian].

УДК 378.147

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1604-1613

Сахненко Анна Василівна Доктор філософії (спеціальність 017 – Фізична культура і спорт), Доцент, Доцент кафедри фізичного виховання, Сумський національний аграрний університет, м. Суми, тел.: (0542) 62-78-16, https//orcid.org/0000-0002-8084-3897

РОЛЬ АКМЕОЛОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Анотація. Термін «технологія» у перекладі означає «наука про майстерність». У педагогіці, на відміну від аналітичних категорій «мета», «зміст», «форма», «методи» і «засоби», дефініція «технологія» інтерпретується як категорія синтетичного типу.

Головна ідея технологізації освітнього процесу полягає у перетворенні педагогічного процесу в освітній установі на цілеспрямований процес діяльності всіх його суб'єктів. Теоретичне і практичне значення освітньої технології полягає у тому, що освітня технологія є ще одним системотворчим чинником освітнього процесу і освітньої діяльності, забезпечує їх цілісність, особистісну і соціально-економічну значущість.

Об'єктами технологізації в освітній діяльності є: мета, зміст, організаційні форми сприйняття, переробки і представлення інформації, взаємодії суб'єктів освітньої діяльності, процедури їх особистісно-професійної поведінки, самоуправління і творчого розвитку. Продуктами технологізації освітнього процесу виступають особистісні соціально і професійно важливі алгоритми і стереотипи поведінки, мірою доцільності і ефективності яких є успішність і конкурентоспроможність випускників закладу освіти.

Простежується загальна тенденція переходу до розуміння педагогічної технології як педагогічної системи, яка об'єднує три взаємопов'язані компоненти: науковий (педагогічні технології – частина педагогічної науки, що вивчає і розробляє мету, зміст та методи навчання і проектує педагогічні процеси); процесуально-описовий (опис (алгоритм) процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення планованих результатів навчання); процесуально-діючий (здійснення технологічного (педагогічного) процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів).

У представленій статті проаналізовано зміст поняття «педагогічна технологія», розглянуто основні групи і ключові характеристики акмеологічних технологій та визначено їх роль в освітньому процесі професійно орієнтованого фізичного виховання студентів аграрних спеціальностей.

Ключові слова: освітній процес, педагогічна технологія, система, мета, зміст, акмеологічна технологія, фізичне виховання, студенти аграрних спеціальностей.

Sakhnenko Anna Vasylivna Doctor of Philosophy (specialty 017 – Physical Culture and Sports), Docent, Associate Professor of Physical Education Department, Sumy National Agrarian University, Sumy, tel.: (0542) 62-78-16, https // orcid.org / 0000-0002-8084-3897

ACMEOLOGY TECHNOLOGIES ROLE IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF PROFESSIONALLY ORIENTED PHYSICAL EDUCATION OF AGRICULTURAL SPECIALTIES' STUDENTS

Abstract. The term «technology» in translation means «skill science». In pedagogy, in contrast to the analytical categories of «goal», «content», «form», «methods» and «means», the «technology» definition is interpreted as a synthetic type category.

The main idea of educational process technologization is transforming the pedagogical process at the educational institution into a purposeful activity process at all subjects. The theoretical and practical significance of educational technology is that educational technology is another system-forming factor of the educational process and educational activity, ensuring their integrity, personal and socio-economic significance.

The technologization objects in educational activities are: the purpose, content, perception organizational forms, information processing and presentation, subjects interaction of educational activity, their personal and professional behavior procedures, self-management and creative development. The technologization products of the educational process are personal socially and professionally important algorithms and stereotypes of behavior, the expediency measure and effectiveness of which is the success and competitiveness of the educational institutions' graduates.

There is a general transition trend to understanding pedagogical technology as a pedagogical system, which combines three interrelated components: scientific (pedagogical technologies are a part of pedagogical science that studies and develops the teaching purpose, content and methods and designs pedagogical processes); procedural-descriptive (description (algorithm) of the process, a set

of goals, content, methods and means for achieving the planned learning results); procedural-active (technological (pedagogical) process implementation, functioning of all personal, instrumental and methodological pedagogical means).

The concept content of "pedagogical technology" is analyzed, the main groups and key characteristics of acmeological technologies are considered and their role in the educational process of professionally oriented physical education of agricultural specialties' students are determined in the presented article.

Keywords: educational process, pedagogical technology, system, goal, content, acmeological technology, physical education, students of agricultural specialties.

Постановка проблеми. В умовах реформування системи вищої освіти нашої країни все частіше постає питання відповідності організації фізичного виховання у закладах вищої освіти інтересам студентства і потребам професійної підготовки кваліфікованих спеціалістів, здатних до саморозвитку і самовдосконалення, постійного пошуку нестандартних способів вирішення будь-якого виробничого завдання, використання досягнень науково-технічного прогресу та успішної особистісної і професійної самореалізації [1].

Потреба модернізації системи фізичного виховання зумовлює пошук нових форм і методів організації занять, які б відповідали інтересам студентів, підвищували рівень здоров'я та виховували вміння і навички, необхідні для успішної подальшої професійної діяльності майбутніх спеціалістів.

Формування, професійне становлення та розвиток особистості майбутнього фахівця, його самовдосконалення протягом життя, є важливим питанням, на вирішення якого спрямовані наукові дослідження у галузі акмеології. Саме тому, в умовах зростання конкурентоспроможності на сучасному ринку праці, професійно орієнтоване фізичне виховання майбутніх фахівців аграрної промисловості повинно здійснюватись на засадах акмеології, що, у свою чергу, зумовлює потребу у технологізації освітнього процесу у вищій школі.

На думку сучасних науковців, педагогічна технологія відображає процес розробки і реалізації у закладі вищої освіти педагогічного проєкту, який відображає певну систему педагогічних поглядів; спрямований на досягнення конкретної освітньої мети; визначає зразок професійно-педагогічної діяльності щодо його реалізації; зразок професійно-педагогічної діяльності, закладений у педагогічній технології, виконуючи нормативну функцію, дає можливість педагогу в процесі реалізації мети

створювати за зразком нові утворення при оптимальності ресурсів і зусиль усіх учасників педагогічної взаємодії; має властивість відтворення і стійкості в інших педагогічних системах. Сутність педагогічної технології визначається її спрямованістю на задоволення як потреб, інтересів і можливостей до навчання здобувача, так і вимог суспільства щодо соціалізації, особистісного і професійного розвитку і саморозвитку людини [2].

Отже, з огляду на вищезазначене, більш глибокого дослідження потребують питання аналізу та визначення ролі акмеологічних технологій в освітньому процесі професійно орієнтованого фізичного виховання студентів аграрних спеціальностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дефініція «педагогічна технологія» (від грец. τέχνη – мистецтво, майстерність, уміння; λόγος – слово, вчення) найчастіше трактується як «спеціальний набір форм, методів, способів, прийомів навчання та виховних засобів, які системно використовуються в освітньому процесі на основі декларованих психолого-педагогічних установок, що приводить завжди до досягнення прогнозованого освітнього результату з допустимою нормою відхилення» [3, с. 9].

Ідеї щодо технологізації освіти висловлював ще Я. А. Коменський, а поняття «освітня технологія» у 20-х роках минулого століття використовувалось у педології та наукових працях з рефлексології (І. П. Павлов, В. М. Бехтєрєв, О. О. Ухтомський, С. Т. Шацький) [4].

Аналіз різних підходів до визначення поняття «педагогічна технологія» дозволяє констатувати, шо воно розглядається багатоаспектно, а саме [5; 6]:

- як раціональний спосіб досягнення свідомо сформульованої освітньої (навчальної, виховної) мети (М. Вулман, І. Я. Лернер, Б. Т. Ліхачов, П. І. Сікорський);
- як наука (Г К. Селевко);
- як педагогічна система (В. П. Безпалько, С. О. Сисоєва, Д. В. Чернилевський);
- як педагогічна діяльність (А. С. Нісімчук);
- як системно-діяльнісний підхід до освітнього (навчального) процесу (Г. Еллінгтон, Н. В. Кузьміна, П. Д. Мітчелл, Ф. Персиваль, О. М. Пєхота, Ш. Самойленко);
- як система знань (В.І. Генецинський, Г. С. Назарова, В. О. Онишук, Ю. І. Турчанінова);
- як мистецтво педагога (І. Ф. Прокопенко, Н. Ф. Тализіна, В. М. Шепель);
- як модель (В. М. Ченців);
- як засіб оптимізації і модернізації освітнього процесу (Ф. Янушкевич);

- як процесуальний компонент (складова) освітнього (навчального) процесу (М. В. Кларин);

- як інтегративний підхід до освіти (П. Д. Мітчелл, Д. Фіни).

В. Л. Ортинський визначає педагогічну технологію як «комплексну інтегративну систему, що містить чимало упорядкованих операцій і дій, які забезпечують педагогічне цілепокладання, змістовні, інформаційно-предметні та процесуальні аспекти, спрямовані на засвоєння систематизованих знань, надбання професійних умінь формування особистісних якостей студентів, що задані цілями навчання» [7].

На думку В. П. Беспалько, педагогічна технологія – це «систематичне і послідовне втілення на практиці попередньо спроектованого навчально-виховного процессу, проект певної педагогічної системи, реалізований на практиці» [8, с. 5-6].

Мета статті - розглянути основні групи і ключові характеристики акмеологічних технологій, визначити їх роль в освітньому процесі професійно орієнтованого фізичного виховання студентів аграрних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. У широкому розумінні, за визначенням ЮНЕСКО, педагогічна технологія являє собою «системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, головним завданням якого є оптимізація освіти». Дослідник С. У. Гончаренко тлумачить поняття «технологія навчання» як «галузь застосування системи наукових принципів до програмування процесу навчання й використання їх у навчальній практиці з орієнтацією на детальні цілі навчання, які припускають їх оцінювання» [9, с. 331].

На думку дослідниці О. Є. Антонової, метою використання педагогічних технологій є підвищення ефективності процесу навчання за рахунок [3, с. 9]:

- проектування цілей навчання відповідно до розробленої моделі підготовки майбутнього фахівця [3, с. 9];

- планування процесу навчання, програмування діяльності викладача і студента, забезпечення максимальної організованості і, як наслідок, – досягнення необхідного результату [3, с. 9];

- перенесення акценту в навчанні з викладання на спрямоване засвоєння знань (визначення структури і змісту навчально-пізнавальної діяльності того, хто навчається) [3, с. 9];

- структуризації змісту навчання, яка зумовлює його гнучкість (можливість оновлення відповідно до замовлення суспільства та вимог практики) [3, с. 9];

- відтворення процесу навчання і його результатів на основі блокової побудови навчальних курсів [3, с. 9].

Таким чином, за твердженням авторки, головною функцією педагогічної технології є прогностична, а одним з видів діяльності – проективний [3, с. 9].

Акмеологічний підхід є системотворчим у організації акмеологічно спрямованого професійно орієнтованого фізичного виховання, що детермінує використання у навчальному процесі акмеологічних технологій.

На думку О. М. Князєва та І. В. Одинцової, акмеологічні технології являють собою різновид технологій, що «відображає перехід від реального стану, якості та рівня розвитку особистості (наявного рівня професіоналізму) до майбутнього ідеального (акме)». Ключовими характеристиками акмеологічних технологій автори визначають [10]:

- взаємозв'язок, взаємодія елементів;
- єдність і цілісність;
- взаємодія з іншими системами;
- склад, структура;
- функціонування;
- сенс;
- результат.

Впровадження акмеологічних технологій у освітній процес та дослідження динаміки формування акмеологічної професійної фізичної готовності студентів аграрних спеціальностей зумовили визначення наступних умов організації акмеологічно спрямованого професійно орієнтованого фізичного виховання:

- розробка акмеологічних засад організації професійно орієнтованого фізичного виховання;
- відповідність призначення і змісту технологій завданням акмеологічно спрямованого професійно орієнтованого фізичного виховання майбутніх фахівців аграрної промисловості;
- створення освітнього акме-середовища;
- розробка критеріїв, за якими визначається ефективність використання акмеологічних технологій;
- підготовленість викладачів до розробки, відтворення та впровадження акмеологічних технологій у навчальний процес.

Досліджуючи вплив використання акмеологічних технологій на ефективність професійної підготовки майбутніх фахівців служби цивільного захисту, А. О. Майборода виділяє наступні групи акмеологічних технологій [11, с. 75]:

- діагностичні акмеологічні технології (письмова психолого-педагогічна характеристика з метою виявлення особистісних якостей суб'єкта професійної діяльності) [11, с. 75];

- технологічні карти (складання характеристики організації: склад, структуру, стратегію, типи корпоративної культури, соціально-психологічний клімат) [11, с. 75];

- тест-тренажерні практикуми (з використанням психодіагностик) (Майборода, 2013, с. 75);

- методи пред'явлення оцінюючої інформації (зовнішня інтерпретація, заміна тверджень питаннями) [11, с. 75];

- акмеологічна технологія якісної підготовки спеціаліста «МАСТАК» [11, с. 75];

- розвиваючі акмеологічні технології: технології самопізнання, технології саморозвитку, технології самореалізації, технології інвентаризації, технології самопрограмування, технології саморегуляції, технології самоствердження, технології само презентації [11, с. 75];

- психотехнології (розвитку мотиваційної, когнітивної, емоційної, моральної сфер) [11, с. 75];

- соціально-перцептивні (організаційно-комунікативні, когнітивні, рефлексивні, комплексні) [11, с. 75];

- педагогічні, корекційно-розвиваючого навчання – орієнтовані на комплексне подолання проблем, відновлення резервів особистості, включення у повноцінний процес розвитку із послідовною успішною адаптацією в професійному середовищі [11, с. 75];

- технології управління особистим часом [11, с. 75];

- технології раціоналізації особистої праці [11, с. 75];

- формуючі акметехнології: акмеологічної оцінки (на основі відбору та формування системи критеріїв); психолого-акмеологічні та професійно-службові; діагностичні (на основі формування ситуативних завдань; моніторингу професіоналізму); навчальні [11, с. 75];

- ігрові акмеологічні технології: ділова гра; організаційна гра; бліц-гра; організаційно-комунікативна гра; організаційно-мислиннєва гра; рефлексивна гра; дидактична гра, ігромоделювання; тренінгові акметехнології: психологічний тренінг; сенситивний тренінг, самопізнання, відеотренінги (дидактичні, творчі ігрові ситуації); рольові (психотерапевтичні ігри, контр-ігри); тренінг аутопсихологічної компетентності; професійно-ситуативний; програмно-цільової спрямованості; тим-білдингові технології (від англійської team – building – формування команди) [11, с. 75];

- проективні акмеотехнології – допомагають самостійно конструювати свої знання, орієнтовані на самостійну діяльність (індивідуальну чи групову), передбачають вирішення проблеми із використанням різноманітних форм і методів навчання [11, с. 75].

Науковці А. С. Гусєва і А. А. Деркач визначають категорію «акмеологічна технологія» як сукупність засобів, спрямованих на розкриття

внутрішнього потенціалу особистості, розвиток властивостей і якостей, що сприяють досягненню високого рівня особистісного і професійного розвитку та професіоналізму. На їх думку, вплив акмеологічних психотехнологій спрямований, головним чином, на зміни характеристик психічних станів, процесів і властивостей особистості і реалізується у суб'єкт-суб'єктних видах взаємодії [12].

Відмінною особливістю акмеологічних технологій саморозвитку є їх індивідуальна спрямованість на особистісно-професійний розвиток конкретної особистості [13].

На нашу думку, реалізація акмеологічних психотехнологій і розвиваючих акмеологічних технологій саморозвитку в освітньому процесі професійно орієнтованого фізичного виховання здатна забезпечити:

- задіянність переважної більшості ресурсів та потенціалу майбутніх фахівців;
- урахування індивідуальних особливостей кожного студента;
- одночасний розвиток декількох сфер особистості;
- формування потреби в саморозвитку і самовдосконаленні майбутнього фахівця в контексті життєвого, професійного та духовного шляху;
- відповідність системи відносин «викладач – студенти» відносинам «суб'єкт – суб'єкти»;
- контекстний взаємозв'язок умов навчання з умовами професійної і соціальної самоактуалізації;
- формування самостійності у вирішенні проблем і прийнятті рішень, що детермінує здатність до творчої діяльності;
- можливість використання технологій педагогіки, психології та фізичного виховання, спрямованих на саморозвиток, виховання і навчання студентства.

Висновки. В широкому розумінні термін «педагогічна технологія» визначають як спеціальний набір форм, методів, способів, прийомів навчання та виховних засобів, які системно використовуються в освітньому процесі на основі декларованих психолого-педагогічних установок, що приводить завжди до досягнення прогнозованого освітнього результату з допустимою нормою відхилення.

Фахівці у галузі педагогіки та акмеології дотримуються думки, що акмеологічні технології являють собою різновид технологій, який відображає перехід від реального стану, якості та рівня розвитку особистості (наявного рівня професіоналізму) до майбутнього ідеального (акме).

До основних груп акмеологічних технологій науковці відносять: діагностичні, технологічні карти, тест-тренажерні практикуми, розвиваючі, психотехнології, соціально-перцептивні, корекційно-розвиваючого навчання, формуючі, ігрові та проективні акмеологічні технології.

У результаті дослідження було встановлено, що реалізація в освітньому процесі професійно орієнтованого фізичного виховання психотехнологій та розвиваючих акмеологічних технологій саморозвитку здатна забезпечити вирішення основних завдань з підготовки професійних фахівців агропромислового комплексу.

Подальші наукові пошуки будуть спрямовані на дослідження результатів впровадження акмеологічних технологій в освітній процес здобувачів аграрного профілю.

Література

1. Сахненко А. В., Лазоренко С. А. Рівень фізичної підготовленості студентів аграрних спеціальностей. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури. Фізична культура і спорт. 2018. № 2. С. 77–80.

2. Наволокова Н. П. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій. Х.: «Основа», 2009. 176 с.

3. Антонова О. Є. Педагогічні технології та їх класифікація як наукова проблема. Сучасні технології в освіті. Сучасні технології навчання. 2015. № 2. С. 8–15.

4. Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. Сучасні педагогічні технології: навч. посібник. К.: Видавничий центр «Просвіта», Пошуково-видавниче агентство «Книга Пам'яті України». 2000. 368 с.

5. . Сисоєва С. О., Алексюк А. М., Воловик П. М. Кульчицька О. І., Сігаєва Л. С., Цехмістер Я. В. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія / за заг. наук. ред. С. О. Сисоєвої. К.: ВІПОЛ, 2001. 502 с.

6. Кульчицька О. І., Сисоєва С. О., Цехмістер Я. В. Педагогічні технології: наука - практиці. / за заг. наук. ред. С. О. Сисоєвої. К.: ВІПОЛ, 2002. 280 с

7. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи. К.: Центр учбової літератури, 2009.

8. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 190 с.

9. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997.

10. Князев А. М., Одинцова И. В. Акмеологические технологии активного игрового обучения. М.: РАГС, 2009.

11. Майборода А. О. Акмеологічні технології в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців служби цивільного захисту. Професійна освіта: проблеми і перспективи. 2013. № 4. С. 73–76. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Profos_2013_4_19

12. Гусева А. С., Деркач А. А. Оптимизация гуманитарно-технологического развития государственных служащих: теория, методология, практика. М.: Изд-во КВАНТ, 1997.

13. Акмеология / за заг. ред. А. А. Деркача. М.: РАГС, 2002. 650 с.

References

1. Sakhnenko, A.V., Lazorenko, S.A. (2018). Riven fizychnoi pidhotovlenosti studentiv ahrarnykh spetsialnostei [The physical fitness level of agricultural specialties' students]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury. Fizychna kultura i sport – Scientific journal of the NPU named after M. P. Dragomanov. Scientific and pedagogical problems of physical culture. Physical culture and sports*, 2, 77–80 [in Ukrainian].

2. Navolokova, N.P. (2009). *Entsyklopediia pedahohichnykh tekhnolohii ta innovatsii [Encyclopedia of pedagogical technologies and innovations]*. Kh.: «Osnova» [in Ukrainian].

3. Antonova, O.Ye. (2015). Pedahohichni tekhnolohii ta yikh klasyfikatsiia yak naukova problema [Pedagogical technologies and their classification as a scientific problem]. Suchasni tekhnolohii v osviti. *Suchasni tekhnolohii navchannia – Modern technologies in education. Modern technologies of teaching, 2*, 8–15 [in Ukrainian].

4. Nisimchuk, A.S., Padalka, O.S., Shpak, O.T. (2000). *Suchasni pedahohichni tekhnolohii: navch. Posibnyk [Modern pedagogical technologies: teaching manual]*. K.: Vydavnychyi tsentr «Prosvita», Poshukovo-vydavnyche ahentstvo «Knyha Pamiati Ukrainy» [in Ukrainian].

5. Sysoieva, S.O., Aleksiuk, A.M., Volovyk, P.M., Kulchytska, O.I., Sihaieva, L.S., Tsekhmister, Ya.V. (2001). *Pedahohichni tekhnolohii u neperervnii profesiinii osviti: monohrafiia / za zah. nauk. red. S. O. Sysoievoi [Pedagogical technologies in continuous professional education: monograph / by the general scientific editor S. O. Sysoeva*]. K.: VIPOL [in Ukrainian].

6. Kulchytska, O.I., Sysoieva, S.O., Tsekhmister, Ya.V. (2002). *Pedahohichni tekhnolohii: nauka - praktytsi. / za zah. nauk. red. S. O. Sysoievoi [Pedagogical technologies: science - practice. / by the general scientific editor S. O. Sysoeva.]*. K.: VIPOL [in Ukrainian].

7. Ortynskyi, V.L. (2009). *Pedahohika vyshchoi shkoly [Pedagogy of higher education.]*. K.: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].

8. Bespalko, V.P. (1989). *Slahaemye pedahohycheskoi tekhnolohyy [Components of pedagogical technology]*. M.: Pedahohyka [in Russian].

9. Honcharenko, S.U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary*]. K.: Lybid [in Ukrainian].

10. Kniazev, A.M., Odyntsova, Y.V. (2009). *Akmeolohycheskye tekhnolohyy aktyvnoho yhrovoho obuchenyia [Acmeological technologies of active game learning]*. M.: RAHS [in Russian].

11. Maiboroda, A.O. (2013). Akmeolohichni tekhnolohii v protsesi profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv sluzhby tsyvilnoho zakhystu [Acmeological technologies in the process of professional training of future specialists of the civil protection service]. *Profesiina osvita: problemy i perspektyvy – Professional education: problems and prospects, 4,* 73–76. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Profos_2013_4_19 [in Ukrainian].

12. Huseva, A.S., Derkach, A.A. (1997). *Optymyzatsyia humanytarno-tekhnolohycheskoho razvytyia hosudarstvennykh sluzhashchykh: teoryia, metodolohyia, praktyka [Optimization of humanitarian and technological development of civil servants: theory, methodology, practice]*. M.: Yzd-vo KVANT [in Russian].

13. Derkach, A.A. (2002). *Akmeolohyia [Acmeology*]. M.: RAHS [in Ukrainian].

УДК 37.01+316.75+303.48

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1614-1625

Семенюк Світлана Вадимівна аспірантка Інституту проблем виховання НАПН України, викладач кафедри сучасних європейських мов, Державний торговельно-економічний університет, м. Київ, тел: (044) 513-33-48, https://orcid.org/0000-0002-3916-1448

ПОНЯТТЯ КУЛЬТУРНОГО РОЗМАЇТТЯ В УКРАЇНСЬКОМУ ТА КАНАДСЬКОМУ ДИСКУРСАХ

Анотація. У статті розглянуто національний та канадський досвід дослідження поняття розмаїття у різних наукових сферах, зокрема, в соціології, політології, культурології, психології, педагогіці, тощо. Наголошено на варіативності цього поняття, виходячи з перекладу поняття «cultural diversity» в українських наукових джерелах.

Автором зроблено фокус на використанні поняття культурного розмаїття в сфері вищої освіти Канади. Зазначено, що культурне розмаїття є невід'ємною частиною канадського суспільства, а також освітнього середовища канадських університетів, де навчаються студенти з різних країн. Аналіз наукових праць канадських дослідників підтверджує, що заклади вищої освіти Канади докладають значних зусиль у створенні освітнього середовища, в якому розмаїття є фактором його збагачення і удосконалення. Зокрема, студенти з різних країн привносять до нього свої культурні цінності, мову, будують нові соціальні стосунки на основі міжкультурної комунікації, тощо. Розмаїття канадського суспільства передбачає підготовку університетами майбутніх фахівців, які добре володіють навичками і знаннями, необхідними для роботи з людьми різного культурного походження.

У статті представлені основні характеристики культурного розмаїття, серед яких його неоднозначність як соціальної проблеми, динамічний і глобальний характер, який підтверджується впливом глобальних явищ, таких як процес глобалізації у світі та інтернаціоналізація вищої освіти, комунікативний характер культурного розмаїття, що передбачає взаємодію між представниками різного культурного походження і взаємну передачу інформації.

Встановлено, що розмаїття є важливою частиною стратегій діяльності та планів дій багатьох провідних університетів Канади. Це підтверджується включенням зазначеного поняття провідними університетами Канади у свої

Стратегії діяльності та Плани дій, в тому числі університетом Британської Колумбії, Університетом Вікторії, Західним університетом, Університетом Калгарі, Університетом імені Макмастера, Університетом Квінз, Університетом Ватерлоо.

Зроблено висновки щодо переваг вивчення поняття культурного розмаїття, його визнання і прийняття, які є основою для формування навичок міжкультурної компетентності студентів, а також щодо наслідків недостатнього вивчення та неприйняття культурного розмаїття.

Ключові слова: розмаїття, культурне розмаїття, відмінності, вища освіта, інклюзивна освіта.

Semenyuk Svitlana Vadymivna PhD student at the Institute of Educational Problems of the National Academy of Sciences of Ukraine, lecturer at the Department of Modern European Languages, State University of Trade and Economics, Kyiv, tel: (044) 513-33-48, https://orcid.org/0000-0002-3916-1448

THE CONCEPT OF CULTURAL DIVERSITY IN UKRAINIAN AND CANADIAN DISCOURSES

Abstract. The article examines both national and Canadian experience of studying the concept of diversity in various scientific fields, namely, in sociology, political science, cultural studies, psychology, pedagogy, etc. It is emphasized that the concept is variable due to the translation of “cultural diversity” in Ukrainian scientific sources.

The author focuses on the use of the concept of cultural diversity in the field of higher education in Canada. It is noted that cultural diversity is an integral part of Canadian society, as well as the educational environment of Canadian universities, where students from different countries study. An analysis of scientific works by Canadian researchers confirms that Canadian higher education institutions make significant efforts to create an educational environment in which diversity is a factor of its enrichment and improvement. Moreover, students from different countries bring their cultural values, language to it, build new social relationships based on intercultural communication, etc.

The diversity of Canadian society involves the training of future specialists by universities who master the skills and knowledge necessary to work with people of different cultural backgrounds.

The article presents the main characteristics of cultural diversity, including its ambiguity as a social problem, its dynamic and global nature, which is confirmed by the influence of global phenomena, such as the process of globalization in the world and the internationalization of higher education, the

communicative nature of cultural diversity, which involves interaction between representatives of different cultural backgrounds and the mutual transfer of information.

It has been established that diversity is an important part of the strategies of activity and action plans of many leading universities in Canada. This is confirmed by the inclusion of the specified concept by leading universities in Canada in their Strategies of Activity and Action Plans, including the University of British Columbia, the University of Victoria, Western University, the University of Calgary, McMaster University, Queen's University, and the University of Waterloo.

Conclusions are drawn regarding the benefits of studying the concept of cultural diversity, its recognition and acceptance, which are the basis for the formation of students' intercultural competence skills, as well as the consequences of insufficient study and non-acceptance of cultural diversity.

Keywords: diversity, cultural diversity, differences, higher education, inclusive education.

Постановка проблеми. Категорія «розмаїття» стосується різних сфер життя людини, тому досліджувалась науковцями в багатьох аспектах, в тому числі, з точки зору етнічних, вікових, релігійних, культурних відмінностей, тощо. Всі люди різні, вони мають різні переконання, цінності, вірування, прагнення, а також належать до різних культур. Проблема неприйняття того факту, що люди різні, призводить до ізольованості людини, її соціального відчуження, неефективної роботи і навчання в полікультурному середовищі, нетолерантного ставлення людини до тих, хто відрізняється, неможливості її соціальної адаптації та виникненню конфліктів.

Для того, щоб бути відкритим для нових знань, важливим є усвідомлення того, що люди є різними і їх несхожість проявляється в багатьох формах. Для успішної взаємодії з людьми різного культурного походження недостатньо лише знати про їхні традиції та особливості. Необхідно також прийняти ці відмінності, осмислити їх на основі власного досвіду та втілювати у практичному спілкуванні. Реалізація ефективної міжкультурної взаємодії передбачає не лише володіння відповідними знаннями, а й необхідність глибокого осмислення змісту поняття «культурне розмаїття» як ключової категорії сучасної соціокультурної дійсності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема визначення поняття культурного розмаїття досліджувалась у наукових працях українських вчених: Л. О Бєлова, О. С. Алфьорова розглядали зміни в освітній сфері та аналізували культурне розмаїття та уніфікацію культур;

К. М. Вітман, досліджував зазначене поняття як механізм нейтралізації конфліктогенного потенціалу етнічності в аспекті політичної науки; М. О. Зайцев аналізував культурне різноманіття в контексті філософської науки; М. Нестерова спільно з А. Портера, М. Мілані досліджували розмаїття з точки зору його впливу на сталий розвиток суспільства; М. Ткачук – в рамках педагогічної науки; Ю. Сорока – у соціологічній перспективі, М. О. Черниш – в аспекті теорії та історії культури.

Канадські дослідники звертались до проблеми визначення поняття розмаїття, а саме: Ш. Гуо, З. Джамал досліджували культурне розмаїття у вищій освіті; П. С. Лі – в аспекті соціальної побудови расових відмінностей; А. М. Фантіно розглядала питання культурного розмаїття та міжкультурної комунікації в канадському робочому середовищі; Б. Л. Холл, Д. С. Каліг, К. Торп, Л. Пфеутл вивчали вплив проблем культурного розмаїття на освітнє середовище університету.

Необхідно відзначити, що усі вищезазначені дослідження стосувались окремих аспектів цього поняття в різних сферах, проте воно не отримало комплексного вивчення у педагогічній науці.

Мета статті – аналіз національного та канадського досвіду визначення поняття культурного розмаїття та його основних характеристик.

Виклад основного матеріалу. Культурне розмаїття як наукова категорія вивчалось українськими дослідниками в контексті глобалізації та євроінтеграції, в сфері політики, права, соціології, освіти тощо. Необхідно зазначити, що в результаті різного перекладу з англійської мови, категорія “cultural diversity” в українських дослідженнях застосовувалась в наступних варіантах перекладів: культурне розмаїття, культурне різноманіття, культурна різноманітність.

Поняття розмаїття в аспекті теорії та історії культури аналізує М. О. Черниш. Дослідниця узагальнює визначення ЮНЕСКО надане у Загальній декларації ЮНЕСКО про культурне розмаїття, зазначаючи, що «під культурним розмаїттям розумітимуться форми культури, що змінюються в часі і просторі й виявляється в неповторності та різноманітності особливостей, притаманних групам і спільнотам, що складають людство» [1, С. 43], а також у подальшому вона застосовує поняття культурного розмаїття ЮНЕСКО, що використовується у Конвенції про заохочення форм культурного розмаїття.

Розглядаючи культурне розмаїття як механізм нейтралізації конфліктогенного потенціалу етнічності в аспекті політичної науки, К. М. Вітман стверджує, що «культурне різноманіття покликане довести цінність інших культур, їх важливість у сучасному, глобальному світі. Захист культурного різноманіття на міжнародному рівні переслідує

подвійну мету: з одного боку, забезпечувати гармонійне співіснування й прагнення до мирного співжиття окремих людей і етногруп, які представляють різні культури, але проживають на території однієї держави, і з іншого боку, захищати різноманіття форм вираження цих культур» [2, С. 634].

У своєму дослідженні К. М. Вітман також наводить визначення міжнародної організації ЮНЕСКО, та додає: «Однією з перших країн, які почали практикувати мультикультуралізм, стала Канада, проголосивши його офіційною державною політикою щодо меншинних етноспільнот…. Успішний досвід Канади запозичили чимало країн, зокрема, Австралія, Швеція. Це дозволило побудувати їм багатокультурні суспільства, адже мультикультуралізм передбачає співіснування представників різноманітних культур, етногруп без нав'язування домінування однієї над іншою» [2, С. 632-633].

М. О. Зайцев розглядає культурне різноманіття як проблему соціокультурного поступу людства через систему функцій, які виконує культура в контексті філософської науки. Виходячи з цього, він визначає різноманіття культур як «множинність історично сформованих способів бути людиною, способів вияву відмінностей людини від того, що нею не є, способів реакції на наявні та можливі як природні так і соціокультурні обставини» [3, С. 97].

Визначаючи проблему культурного різноманіття, М. О. Зайцев зазначає, що «збереження культурного різноманіття – необхідність соціокультурного поступу. Форми і способи такого розмаїття, як вони сформувались в попередній історичний період, не відповідають реаліям сьогодення. Вони можуть бути лише підґрунтям та «матеріалом» з якого постануть нові. В цьому процесі глобалізація виконує роль каталізатора їх появи. Як гіпотезу, можна висловити думку, що нове культурне різноманіття постане з індивідуальних способів здійснення буття в різних життєвих ситуаціях» [3, С. 99].

М. М. Ткачук, досліджуючи культурне розмаїття в рамках педагогічної науки, а саме: ціннісні орієнтації здобувачів освіти в європейському освітньому просторі та шляхи їх формування, зазначає, що «культурне розмаїття є основою культурного туризму, який дозволяє людям з усього світу пізнавати та ділитися культурними традиціями, звичаями та спадщиною різних країн, і сприяє розумінню та повазі між народами» [4, С. 109].

Розглядаючи зміни в освітній сфері та аналізуючи культурне розмаїття та уніфікацію культурЛ. О. Бєлова, О. С. Алфьорова визначають культурне розмаїття як «антитезу культурної однаковості.» [5, С. 301]. Вони також зауважують, що «тільки бажання та доброї волі недостатньо для діалогу та взаємного порозуміння народів. Конче необхідна міжкуль-

турна компетентність, тобто вміння та здатність розуміти чужу культуру. Така компетентність засновується на розумінні ідеологічних відмінностей, специфіки культурних традицій та звичаїв, прагненні усвідомити розбіжності та локальні особливості культур» [5, С. 302].

М.О. Нестерова спільно з А. Портера, М. Мілані також досліджували розмаїття з позиції його впливу на сталий розвиток суспільства для формування основних принципів управління розмаїттям для сталого розвитку освітньої та бізнес спільноти, надаючи ключові цінності та компетентності розмаїття в цих сферах. Вони зазначають, що «культурне розмаїття стверджує, що уніфікація і спрощення до однакової форми культурних традицій є фундаментальною помилкою. Для реалізації цих принципів необхідно організувати соціальне життя, де відмінності не призводять до загальної норми, але призводять до віри в динаміку змісту нормативності» [6, С. 128].

Досліджуючи культурне розмаїття у соціологічній перспективі, Ю. Г. Сорока вказує на те, що «іншим аспектом соціологічного погляду на культурне розмаїття є перспектива аналізу, яка одночасно розглядає і культуру, і суспільство. Тобто не тільки певні культурні практики та значення, цінності та норми, що їх визначають, але й соціальні стосунки, яким ці практики відповідають» [7, С. 106].

Поняття культурного розмаїття вивчалось канадськими дослідниками в сфері економіки, соціології, психології, міжкультурної комунікації, освіти, тощо. В університетах Канади багато уваги приділяється вивченню саме культурного аспекту розмаїття або культурного розмаїття як невід'ємної складової освітнього середовища університетів Канади. Згідно даних Канадського бюро з міжнародної освіти, наведених в національному звіті з опитування міжнародних студентів за 2021 рік, Канада вважається найбільш безпечною країною для навчання студентів з різних країн. Вона має високу якість та відмінну репутацію системи освіти. Канадське суспільство є недискримінаційним і толерантним до розмаїття культур. В зазначеному опитуванні 79,2% опитуваних студентів обрали Канаду як країну для навчання через її репутацію як безпечної та стабільної країни, 69,5% назвали причиною для вибору Канади репутацію і якість системи освіти, 50,2% зазначили, що Канада пропонує суспільство, що в основному, є толерантним і недискримінаційним, 38,1% обрали Канаду для навчання через можливості для постійного проживання, 34,3% - завдяки можливостям отримати робочий досвід, що пов'язаний з програмою навчання, 32,2% – через можливості працювати під час навчання, 30,5% – завдяки можливостям подати на постійне проживання під час навчання в аспірантурі, 29,3% причиною вибору Канади для навчання зазначили набуття міжкультурної обізнаності та глобальних компетентностей [8, С. 10].

Професор соціології П. С. Лі, говорячи про культурне розмаїття Канади з точки зору соціальної побудови расових відмінностей, зазначає наступне: «в сучасному публічному дискурсі використовується поняття «культурне розмаїття» для позначення очевидного зростання населення з іншим кольором шкіри, що відрізняється від корінного населення, в Канадському суспільстві. В основі популярності терміну «розмаїття» лежить зростання громадської обізнаності щодо відмінностей між людьми, що можуть бути уявними або реальними, заснованими на поверхневих відмінностях, наприклад, кольорі шкіри або інших» [9, С. 1].

Розглядаючи питання культурного розмаїття та міжкультурної комунікації в канадському робочому середовищі А. М. Фантіно наводить наступне визначення культурного розмаїття – це «відмінності між людьми, що основані на спільній ідеології та набору переконань, норм, звичаїв та значень, що цінуються та проявляються у способі життя» [10, С. 51].

Ш. Гуо, З. Джамал, досліджуючи культурне розмаїття у вищій освіті, зазначають що, «меншини та міжнародні студенти привносять свої цінності, мову, культуру та навчальний досвід до своїх кампусів для того, щоб доповнити і збагатити наше освітнє середовище. Для того, щоб побудувати інклюзивну освіту, у нас є етична та освітня відповідальність, щоб прийняти такі відмінності та розмаїття і інтегрувати їх у всі аспекти життя університету, в тому числі навчання» [11, С. 28].

У своєму дослідженні Ш. Гуо та З. Джамал зазначають, що «у визначенні культурного розмаїття ми маємо вийти за рамки культури, фокусуючись на його аспекті встановлення взаємовідносин, підкреслюючи відносини взаємозалежності між групами в контексті нерівної влади і домінування» [11, С. 29].

Таким чином, створення освітнього середовища, що враховує культурне розмаїття, дозволяє студентам ефективно навчатись, спілкуватись, розкривати свої здібності, ставати справжніми професіоналами в певній сфері, в той час, як неприйняття культурного розмаїття, обмежує розкриття їх потенціалу, викликає почуття відчуженості та депресії, робить неможливим виконання поставлених освітніх завдань, стає перепоною для ефективної командної роботи. Як зазначають Ш. Гуо та З. Джамал, посилаючись на М. Адамса, «важливо, щоб працівники освіти усвідомлювали способи, якими традиційна культура навчання виключає або обмежує навчання для деяких студентів і вчились як створити середовище, що визнає культурне розмаїття, яке привносять нові студенти» [11, С. 30]. Згідно даних Канадського бюро з міжнародної освіти, наведеному в національному звіті з опитування міжнародних студентів за 2021 рік, студенти, яких опитували, в основному, погоджуються, що їх університет,

факультет та адміністрація виконували значну роботу щодо врахування їх особистих та академічних потреб, ставились до них з повагою і студенти відчували, що їх цінують і турбуються про них [8, С. 25]. В дослідженні у зазначеному звіті щодо почуття зв'язку студентів з різними групами, студенти, які брали участь в опитуванні, відзначають почуття тісного зв'язку зі студентами зі своїх країн – 30,4%, а також з іншими міжнародними студентами – 15,2%, вони повідомили про близьку спорідненість з канадськими студентами спільного з ними культурного походження – 12,0%, і меншу спорідненість з канадськими студентами, що мають інше культурне походження – 10,4%, особливо низьким був відсоток спорідненості з спільнотами за межами навчального закладу – 9,1% [8, С. 26].

Ш. Гуо та З. Джамал розглядають три моделі, які включають різні аспекти культурного розмаїття та можуть використовуватись у роботі зі студентами з різним культурним походженням, а саме: модель міжкультурної освіти (для відображення працівниками факультету власного ставлення до розмаїття і сприяння розвитку студентів), модель полікультурної освіти (модель Бенкса, впровадження змін як відповідь на культурне розмаїття), модель анти-расистської освіти (базується на анти-расистському підході до інклюзивної освіти) [11, С. 32].

Канадські дослідники Б. Л. Холл, Д. С. Каліг, К. Торп, Л. Пфеутл, вивчаючи вплив проблем культурного розмаїття на освітнє середовище університету, зазначають, що «Канаді все більше притаманне культурне розмаїття, ставлячи виклик освітянам у підготовці освітніх програм і навчальних завдань, що задовольняють потреби культурно-різноманітних студентів, в той час навчаючи основний потік євро-канадських студентів про вклад інших культурних груп [12, С. 106].

Поняття розмаїття присутнє в Стратегіях діяльності та Планах дій провідних канадських університетів, в тому числі Університету Британської Колумбії, Університету Вікторії, Західного Університету, Університету Калгарі, Університету імені Макмастера, Університету Квінз, Університету Ватерлоо. Освітня організація Університети Канади (Universities Canada), що займається координацією та покращенням діяльності і політики університетів Канади, проводить дослідження щодо визначення ситуації в сфері вищій освіти та поєднує представників закладів вищої освіти по всій Канаді. В опитуванні даної організації зазначається, що канадці цінують інклюзивну країну, де закладена справедливість і вітається розмаїття. Канадська ідентичність відображається у спільних цінностях відкритості, чесності та толерантності. Ґрунтуючись на цьому, канадські університети вважають, що викладання, дослідження та залучення у спільноту також збагачуються через розмаїття та інклюзію [13].

Аналізуючи українські і канадські дослідження поняття культурного розмаїття, зазначимо його основні характеристики:

- по-перше, зазначимо його суспільний характер – культурне розмаїття існує у групі та суспільстві;

- по-друге, відмітимо комунікативний характер культурного розмаїття – воно передбачає взаємодію між культурами і взаємну передачу інформації;

- по-третє, культурне розмаїття потребує включення когнітивних процесів – людина, яка отримала інформацію щодо іншої культури має її проаналізувати та інтерпретувати в залежності від своїх знань та досвіду;

- по-четверте, культурне розмаїття має динамічний і глобальний характер – воно постійно змінюється і знаходиться під впливом глобальних явищ, наприклад, таких як процес глобалізації у світі або інтернаціоналізація вищої освіти;

-по-п’яте, необхідно відзначити проблематичність та неоднозначність культурного розмаїття, яке є соціальною проблемою і потребує підтримки і захисту на державному рівні для забезпечення мирного та гармонійного існування окремих груп людей та суспільства в цілому.

Висновки. Поняття культурного розмаїття у вітчизняній науковій традиції розглядається як складне міждисциплінарне явище, що охоплює філософські, соціологічні, політичні, педагогічні та культурологічні аспекти. Основна увага приділяється визначенню сутності культурного розмаїття, його ролі у формуванні міжкультурної компетентності, забезпеченні міжетнічної злагоди та сталого розвитку суспільства.

У дослідженнях підкреслюється значення поваги до відмінностей, необхідність діалогу культур та збереження унікальності в умовах глобалізації.

Канадські дослідники у своїх наукових працях основну увагу приділяють дослідженню культурного розмаїття в канадському суспільстві, а також практичному аспекту культурного розмаїття у вищій освіті, а саме: створенню необхідних умов для навчання студентів, розглядаючи культурне розмаїття як невід’ємну частину освітнього середовища університету, створенню необхідних програм, що дозволяють студентам з різним культурним походженням розкрити свій потенціал, а також забезпеченню необхідної підготовки викладачів для роботи в середовищі університету, що засноване на повазі до розмаїття, інклюзії та рівності.

Дослідження канадського досвіду визначення поняття культурного розмаїття є важливим з наступних причин. По-перше, освітньому середовищу Канади притаманне культурне розмаїття, таке освітнє середовище має певні особливості, і вивчення цих особливостей є важливою частиною

роботи педагогів щодо формування власного ставлення до культурного розмаїття і втілення його в освітній процес за допомогою освітніх програм, настанов та педагогічних практик. Розуміння поняття культурного розмаїття є відправною точкою для формування ставлення студентів до нього і формування їх міжкультурної компетентності для ефективної взаємодії в освітньому середовищі університету, а також за його межами в майбутній професійній діяльності. Дослідження поняття культурного розмаїття дозволяє зробити висновки про те, що воно впливає на роботу викладачів, а також на ефективне навчання і комунікацію студентів.

По-друге, недостатнє вивчення поняття культурного розмаїття як частини освітнього середовища університету та його впливу на навчання, комунікацію та світогляд студентів, а також на можливості їх ефективної роботи в полікультурному колективі у майбутньому, спричиняє виникнення конфліктів, почуття відчуженості студентів, неможливість позитивно налагоджувати стосунки, неефективну комунікацію в міжнародному середовищі.

По-третє, визнання і прийняття культурного розмаїття надає студентам багато переваг, серед яких формування навичок, необхідних для спільної роботи в міжнародній команді, відкритість до ефективної міжкультурної комунікації, розширення світогляду, готовність до спільної роботи з представниками іншого культурного походження, а також вивчення їх цінностей, звичаїв і традицій, та можливість, базуючись на знаннях і досвіді, з повагою відноситись до них та взаємодіяти позитивно.

Література:

1. Черниш М. О. Збереження культурного розмаїття в добу глобалізації (середина XX-початок XXI ст.): дис…канд. культурол. наук: 26.00.01. М-во культури України, Нац. акад. керівних кадрів і мистецтв. Київ, 2014. 244 с.

2. Вітман К. М. Культурне розмаїття як механізм нейтралізації конфліктогенного потенціалу етнічності. *Держава і право. Юрид. і політ. науки : зб. наук. пр.* 2010. Вип. 47. С. 629-636.

3. Зайцев М. О. Культурне різноманіття як проблема соціокультурного поступу людства. *Нова парадигма.* 2014. Вип. 121. С. 95-107.

4. Ткачук, М. М. Ціннісні орієнтації здобувачів освіти в європейському просторі та шляхи їх формування. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, 2023. № 3, С. 105–111. https://doi.org/10.31499/2307-4906.3.2023.289900

5. Бєлова Л. О., Алфьорова О. С. Культурне розмаїття чи уніфікація культур: що обере людство? *Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства*. 2014. Вип. 20. С. 300-303

6. Nesterova M., Portera A., Milani M. Diversity and intercultural competence for sustainable community development. *Baltic Journal of Economic Studies*. 2022. Vol. 8 No. 5. DOI: https://doi.org/10.30525/2256-0742/2022-8-5-127-138

7. Сорока Ю. Г. Культурне розмаїття у соціологічній перспективі: полікультурне суспільство, влада, діалог. Ideology and Politics Journal. 2022. № 2(21). DOI: https://doi.org/10.36169/2227-6068.2022.02.00006

8. Canadian Bureau for International Education. The Student Voice. *National Results of the 2021 CBIE International Student Survey*. 2021. https://cbie.ca/wp-content/uploads/2022/07/CBIE_2021_International_Student_Survey_National_Report.pdf (Last accessed: 06.04.2025)

9. Li P. S. Cultural Diversity in Canada: The Social Construction of Racial Differences. *Strategic Issue Series.* 2000. 23 p. URL: https://www.justice.gc.ca/eng/rp-pr/csj-sjc/jsp-sjp/rp02_8-dr02_8/rp02_8.pdf (Last accessed: 06.04.2025)

10. Fantino A. M. Cultures at Work. Intercultural Communication in the Canadian Workplace. The Muttart Foundation. 2006. 65 p. URL: https://www.muttart.org/wp-content/uploads/2014/12/Cultures-at-Work-Ana-Maria-Fantino-2006.pdf (Last accessed: 06.04.2025)

11. Guo S., Jamal Z. Nurturing Cultural Diversity in Higher Education: A critical Review of Selected Models. Canadian Journal of Higher Education. 2007. Volume 37. No. 3. Pages 27-49. URL: https://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/view/529/575 (Last accessed: 06.04.2025)

12. Hall, B. L., Kulig, J. C., Thorpe, K., & Pfeutl, L. Understanding and Application of Culturally Diverse Issues Within University Settings. *Canadian Journal of Higher Education*. 1998. *28*(1). 105–128. https://doi.org/10.47678/cjhe.v28i1.183313

13. Universities Canada. Equity, diversity and inclusion at Canadian universities. *Universities Canada's 2022 survey on equity, diversity and inclusion.* URL: https://univcan.ca/wp-content/uploads/2023/10/UC-2023-EDI-Report_EN_FA_Web.pdf (Last accessed: 06.04.2025)

References:

1. Chernysh M. O. (2014). Zberezhennia kulturnoho rozmaittia v dobu hlobalizatsii (seredyna XX - pochatok XXI st.) [Preserbation of cultural diversity in the globalization era (middle of XX- beginning of XXI century] : dys…kand. kulturol. nauk: 26.00.01. M-vo kultury Ukrainy, Nats. akad. kerivnykh kadriv i mystetstv. Kyiv. [in Ukrainian].

2. Vitman K. M. (2010). Kulturne rozmaittia yak mekhanizm neitralizatsii konfliktohennoho potentsialu etnichnosti. [Cultural diversity as a mechanism of neutralization of conflictive potential of ethnicity] Derzhava i pravo. Yuryd. i polit. nauky : zb. nauk. pr. [in Ukrainian].

3. Zaitsev M. O. (2014).Kulturne riznomanittia yak problema sotsiokulturnoho postupu liudstva. Nova paradyhma. [Cultural diversity as a problem of socio-cultural approach to humanity. New paradigm]. [in Ukrainian].

4. Tkachuk, M. M. (2023).Tsinnisni oriientatsii zdobuvachiv osvity v yevropeiskomu prostori ta shliakhy yikh formuvannia. Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. [Transvalue orientations of students in European area and ways of their formation]. https://doi.org/10.31499/2307-4906.3.2023.289900 [in Ukrainian].

5. Bielova L. O., Alforova O. S. (2014).Kulturne rozmaittia chy unifikatsiia kultur: shcho obere liudstvo? Metodolohiia, teoriia ta praktyka sotsiolohichnoho analizu suchasnoho suspilstva. [Cultural diversity or cultural unification: what will humanity choose?] [in Ukrainian].

6. Nesterova M., Portera A., Milani M. Diversity and intercultural competence for sustainable community development. *Baltic Journal of Economic Studies*. 2022. Vol. 8 No. 5. DOI: https://doi.org/10.30525/2256-0742/2022-8-5-127-138

7. Soroka Yu. H. (2022).Kulturne rozmaittia u sotsiolohichnii perspektyvi: polikulturne suspilstvo, vlada, dialoh. Ideology and Politics Journal. [Cultural diversity in sociopolitical perspective: multicultural society, authority, dialog] DOI: https://doi.org/10.36169/2227-6068.2022.02.00006 [in Ukrainian]

8. Canadian Bureau for International Education. The Student Voice. *National Results of the 2021 CBIE International Student Survey*. 2021. https://cbie.ca/wp-content/uploads/2022/07/CBIE_2021_International_Student_Survey_National_Report.pdf (Last accessed: 06.04.2025)

9. Li P. S. Cultural Diversity in Canada: The Social Construction of Racial Differences. *Strategic Issue Series.* 2000. 23 p. URL: https://www.justice.gc.ca/eng/rp-pr/csj-sjc/jsp-sjp/rp02_8-dr02_8/rp02_8.pdf (Last accessed: 06.04.2025)

10. Fantino A. M. Cultures at Work. Intercultural Communication in the Canadian Workplace. The Muttart Foundation. 2006. 65 p. URL: https://www.muttart.org/wp-content/uploads/2014/12/Cultures-at-Work-Ana-Maria-Fantino-2006.pdf (Last accessed: 06.04.2025)

11. Guo S., Jamal Z. Nurturing Cultural Diversity in Higher Education: A critical Review of Selected Models. Canadian Journal of Higher Education. 2007. Volume 37. No. 3. Pages 27-49. URL: https://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/view/529/575 (Last accessed: 06.04.2025)

12. Hall, B. L., Kulig, J. C., Thorpe, K., & Pfeutl, L. Understanding and Application of Culturally Diverse Issues Within University Settings. *Canadian Journal of Higher Education*. 1998. *28*(1). 105–128. https://doi.org/10.47678/cjhe.v28i1.183313

13. Universities Canada. Equity, diversity and inclusion at Canadian universities. *Universities Canada's 2022 survey on equity, diversity and inclusion.* URL: https://univcan.ca/wp-content/uploads/2023/10/UC-2023-EDI-Report_EN_FA_Web.pdf (Last accessed: 06.04.2025)

УДК 004.8:378.147:17

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1626-1639

Симон Євгеній Петрович аспірант першого року навчання, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м.Київ, тел.: (063) 469-46-23, https://orcid.org/0009-0008-9111-7381

ЕТИЧНІ ВИКЛИКИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕРСОНАЛІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ НА ОСНОВІ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Анотація. Статтю присвячено аналізу етичних викликів упровадження персоналізованого навчання на основі штучного інтелекту у закладах вищої освіти (ЗВО) України. У ході дослідження з'ясовано, що персоналізоване навчання є підходом, який адаптує освітній процес до унікальних потреб, темпу та стилю кожного здобувача освіти. Водночас це також підхід, який передбачає використання технологій, зокрема штучного інтелекту, для аналізу, прогнозування результатів і розробки індивідуальних навчальних траєкторій.

Штучний інтелект збирає, компілює та інтерпретує дані з різних джерел для створення навчальних профілів здобувачів вищої освіти, забезпечуючи персоналізоване навчальне середовище. У роботі охарактеризовано моделі впровадження персоналізованого навчання на основі штучного інтелекту та наведено приклади конкретних інструментів для кожної з них.

Адаптивні функції штучного інтелекту та його здатність обробляти великі обсяги даних дають змогу створювати індивідуалізовані освітні середовища, які враховують як сильні, так і слабкі сторони кожного здобувача освіти, а також його специфічні освітні потреби.

Водночас надзвичайно важливо звертати увагу на потенційні ризики впровадження таких технологій до освітнього процесу. У дослідженні окреслено основні виклики використання штучного інтелекту в освіті: питання захисту персональних даних, алгоритмічна упередженість, відсутність прозорості у прийнятті рішень, порушення академічної доброчесності, правові питання (зокрема інтелектуальна власність, авторські права), недостатня підготовка викладачів до роботи з новими інструментами. Ці виклики потребують чіткого визначення засад для його відповідального та ефективного використання у вищій освіті.

Автором визначено етичні засади використання штучного інтелекту: неупереджене використання технологій, надійність та безпека, контроль з боку людини, збереження автономії, відповідальність розробників.

Успішне впровадження персоналізованого навчання на основі штучного інтелекту значною мірою залежить від рівня підготовки та компетентності педагогів. Розвиток технічних, педагогічних, етичних компетентностей у викладачів є ключовими чинниками, що визначають ефективність і результативність упровадження штучного інтелекту в освіту, зокрема створення умов для персоналізованого навчання.

Загалом для успішного впровадження персоналізованого навчання на основі штучного інтелекту важливо не лише забезпечити технічну готовність освітнього середовища, а й створити чіткі етичні стандарти та нормативно-правові механізми. Це дозволить гарантувати захист прав усіх учасників освітнього процесу та сприятиме формуванню довіри до застосування інноваційних освітніх технологій.

Ключові слова: цифрові технології, інструменти штучного інтелекту, захист персональних даних, академічна доброчесність, підготовка викладачів.

Symon Yevhenii Petrovych post-graduate student of the first year at Ukrainian State University named after Mykhailo Dragomanov, Kyiv, tel.: (063) 469-46-23, https://orcid.org/0009-0008-9111-7381

ETHICAL CHALLENGES OF IMPLEMENTING PERSONALIZED LEARNING BASED ON AI IN UKRAINIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The article is devoted to the analysis of the ethical challenges of implementing personalized learning based on artificial intelligence in higher education institutions of Ukraine. The study found that personalized learning is an approach that adapts the educational process to the unique needs, pace and style of each student. At the same time, it is also an approach that involves the use of technologies, in particular artificial intelligence, for analysis, prediction of results and development of individual educational trajectories. Artificial intelligence collects, compiles and interprets data from various sources to create educational profiles of higher education students, providing a personalized learning environment. Models for implementing personalized learning based on artificial intelligence are described and examples of specific tools for each of them are given. The adaptive functions of artificial intelligence and its ability to

process large amounts of data make it possible to create individualized educational environments that take into account both the strengths and weaknesses of each student, as well as their specific educational needs. At the same time, it is extremely important to pay attention to the potential risks of introducing such technologies into the educational process. An author outlined the main challenges of using artificial intelligence in education: issues of personal data protection, algorithmic bias, lack of transparency in decision-making, violation of academic integrity, legal issues (in particular, intellectual property, copyright), insufficient training of teachers to work with new tools. These challenges require a clear definition of the principles for its responsible and effective use in higher education. The ethical principles of using artificial intelligence were determined to be the impartial use of technology, reliability and security, human control, preservation of autonomy, and responsibility of developers. The successful implementation of personalized learning based on artificial intelligence largely depends on the level of training and competence of teachers. The development of technical, pedagogical, ethical competencies among teachers is a key factor determining the efficiency and effectiveness of the implementation of artificial intelligence in education, in particular in creating conditions for personalized learning. In general, for the successful implementation of personalized learning based on artificial intelligence, it is important not only to ensure the technical readiness of the educational environment, but also to create clear ethical standards and regulatory mechanisms. This will guarantee the protection of the rights of all participants in the educational process and will contribute to the formation of trust in innovative educational technologies.

Keywords: digital technologies, artificial intelligence tools, personal data protection, academic integrity, teacher training.

Постановка проблеми. У сучасних умовах воєнного стану в Україні та тривалого дистанційного навчання система вищої освіти зіштовхується з низкою складних викликів. Освітні втрати, спричинені перериванням освітнього процесу, обмеженим доступом до ресурсів та зростанням психологічного навантаження на здобувачів освіти, потребують пошуку нових, ефективних підходів до організації навчання.

Одним із таких підходів є персоналізоване навчання, побудоване з урахуванням індивідуальних особливостей здобувачів освіти. Індивідуальні навчальні траєкторії, інтеграція соціально-емоційного компоненту, гнучкість освітнього процесу та застосування цифрових технологій – усе це створює нові можливості для підвищення якості освіти та адаптації до складних умов сьогодення.

Сьогодні штучний інтелект (ШІ) є технологією, яка здатна докорінно змінити різні сфери суспільного життя – від освіти і науки до мистецтва та бізнесу. Останнім часом спостерігається зростання інтересу до інструментів ШІ, особливо в освітньому секторі, завдяки їхньому потенціалу поліпшувати процеси викладання і навчання. Заклади вищої освіти України дедалі активніше впроваджують технології ШІ до навчального середовища з метою вдосконалення методів навчання, підвищення залученості студентів та покращення загальних результатів освітнього процесу.

Однак, попри численні переваги, впровадження персоналізованого навчання на основі ШІ в українських закладах вищої освіти породжує ряд етичних викликів, що потребують детального аналізу та вирішення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вища освіта є важливим елементом розвитку сучасного суспільства, і в останні роки вона зазнає значних трансформацій під впливом інноваційних технологій. У дослідженні автори В. Шуляр, В. Шкурко, Т. Полухтович та співавт. (V. Shuliar et al.) [1] акцентують увагу на актуальності впровадження цифрових технологій в освіті в умовах соціально-економічних трансформацій постіндустріального суспільства. Науковці наголошують, що відкритість освіти в умовах цифрової реальності стає об'єктивною потребою, а електронне навчання – одним із ключових інструментів її реалізації в інформаційно-освітньому середовищі закладів освіти.

Останніми роками штучний інтелект став об'єктом значного наукового та практичного інтересу. Всебічне дослідження відношення, очікувань і занепокоєнь зацікавлених сторін (здобувачів освіти, їх батьків, адміністрації закладів освіти) щодо впровадження штучного інтелекту до вищої освіти провели В. Бобрицька, Г. Красильникова, Н. Бесіда та співав. (V.I. Bobrytska et al.) [2]. Автори зазначають, що для успішного впровадження штучного інтелекту в освіту потрібно вирішити ключові проблеми: якості контенту, етичних аспектів та потреби у комплексному навчанні користувачів [2]. Дослідники С. Акінвалере та В. Іванов (S. Akinwalere & V. Ivanov) [3] у своїй статті аналізують вплив штучного інтелекту на освіту та порушують ключові питання про його роль. Автори також звертають увагу на дилему між автоматизацією навчального процесу та збереженням ролі викладачів. Про потенціал штучного інтелекту в освітньому просторі пишуть науковці А. Бойко, Н. Шевцова, С. Яшанов та співавт. (A. Boiko et al.) [4], Я. Сікора, Н. Марчук та В. Нестеров [5].

Дослідники І. Воротникова, О. Дзябенко та Н. Морзе [6] визначили основні виклики та перешкоди впровадження персоналізованого навчання із використання штучного інтелекту шляхом опитування викладачів ЗВО. Ключові висновки стосуються основних викликів та перешкод, а також виявлення мотиваційних чинників для викладачів закладів вищої освіти в аспекті впровадження штучного інтелекту до персоналізованого навчання.

Серед основних перешкод виокремлено: відсутність чітких освітніх політик щодо використання ШІ на рівні закладів освіти, нестача адміністративної підтримки, обмежене фінансування, недостатній розвиток технологічної інфраструктури, потреба у професійній підготовці викладачів, їх побоювання щодо застосування ШІ, а також етичні та правові аспекти використання цих технологій. Науковиці М. Щедріна та І. Драч [7] акцентували увагу на викликах, пов'язаних з активним використанням ШІ (недотримання норм академічної доброчесності, відсутність регламентації використання ШІ, потенційна можливість фальшування інформації) і підкреслили нагальну потребу в чітких політиках щодо використання ШІ в освітньому контексті.

Група авторів В. Уманець, І. Шахіна та Б. Розпутня (V. Umanets, I. Shakhina, B. Rozputnia) [8] присвятили своє дослідження темі підготовки майбутніх викладачів до використання технологій штучного інтелекту в освіті та наголошують на потребі модернізації цієї системи.

З огляду на актуальні дослідження та публікації, проблема впровадження технологій штучного інтелекту до освітнього процесу є актуальною та супроводжується значними можливостями та новими етичними аспектами.

Мета статті – проаналізувати етичні виклики, що виникають у процесі впровадження персоналізованого навчання на основі штучного інтелекту у закладах вищої освіти України.

Виклад основного матеріалу. Персоналізоване навчання – це підхід, що передбачає адаптацію до потреб, можливостей та інтересів здобувачів освіти, до освітнього процесу та інтересів, сильних сторін та вимог кожного окремого здобувача освіти. Персоналізоване навчання розглядаємо як спосіб організації освітнього процесу, коли здобувачі вищої освіти навчаються за індивідуальними планами, використовуючи наявні ресурси для досягнення особистих навчальних цілей.

Для реалізації персоналізованого навчання викладачі використовують різноманітні методики, проте саме цифрові технології можуть забезпечити нові можливості для досягнення кращих результатів. За допомогою цифрових інструментів студенти можуть легко адаптувати навчальні матеріали відповідно до своїх потреб, опрацьовувати інформацію та засвоювати матеріал за індивідуальною траєкторією. Вони мають повний контроль над навчальними матеріалами, можуть працювати у зручному для себе темпі та у зручний час [9, с. 896].

Популярними технологіями для забезпечення персоналізованого навчання є:

1) платформи управління навчанням (LMS), наприклад, Moodle або Google Classroom, які можуть бути налаштовані для підтримки індивідуальних освітніх траєкторій;

2) мобільні додатки та онлайн-курси;

3) віртуальна та доповнена реальність (VR/AR), що створюють індивідуалізоване й інтерактивне середовище для засвоєння матеріалу на практиці;

4) адаптивні платформи для навчання (наприклад, Smart Sparrow, Knewton);

5) штучний інтелект (ШІ) та машинне навчання.

Дедалі активніше заклади вищої освіти задля покращення якості освітнього середовища впроваджують технології штучного інтелекту. Поняття машинного навчання, обробки природної мови (зокрема машинного перекладу), комп'ютерного аналізу й робототехніки поступово переходять з теоретичної площини у практичну, стають доступними для використання у закладах вищої освіти завдяки новітньому обладнанню [1, с. 524]. Технологія штучного інтелекту сприяє забезпеченню гнучкого, адаптованого та ефективного навчального середовища, а також удосконалює інші освітні компетенції за допомогою персоналізованого навчання. Щоб сформувати персоналізоване навчальне середовище, штучний інтелект збирає, компілює та інтерпретує дані з різних джерел для створення навчальних профілів здобувачів вищої освіти.

Існує декілька моделей упровадження персоналізованого навчання на основі штучного інтелекту (табл. 1).

Таблиця 1

Моделі впровадження персоналізованого навчання на основі ШІ [6]

Модель	Опис	Інструменти
Індивідуальні навчальні плани	Створення планів навчання на основі даних про досягнення, інтереси та цілі здобувача вищої освіти	ChatGPT, Squirrel AI, Knewton Alta, DreamBox Learning
Персоналізований зворотний зв'язок	Аналіз відповідей здобувачів освіти та надання індивідуального відгуку з урахуванням типових помилок	Gradescope, Khan Academy (AI Feedback), Century Tech
Адаптивний навчальний контент	Автоматична адаптація навчального контенту (тексти, відео, завдання) до рівня знань і темпу здобувача вищої освіти	Smart Sparrow, Sana Labs, Carnegie Learning
Персоналізовані шляхи навчання для кар'єрних цілей	Формування освітніх траєкторій з урахуванням кар'єрних амбіцій та цілей здобувача вищої освіти	LinkedIn Career Explorer + Learning Pathways
Інтерактивне навчання	Реалізація сценаріїв з віртуальною/доповненою реальністю та ігровими елементами, що адаптуються під вибір здобувача освіти	Labster (VR для STEM), Google Expeditions, Engageli

Адаптивні функції штучного інтелекту та його здатність обробляти великі обсяги даних дають змогу створювати індивідуалізовані освітні середовища, які враховують як сильні, так і слабкі сторони кожного здобувача освіти, а також його специфічні освітні потреби. Переваги впровадження ШІ до освітнього процесу ЗВО України охоплюють такі аспекти, як доступ до інформації за допомогою віртуальних помічників або електронних бібліотек, удосконалення процесу електронного навчання, інклюзивність, залучення здобувачів освіти до інтерактивної діяльності, пришвидшення виконання завдань на основі симуляцій [10, с. 40].

Водночас надзвичайно важливо враховувати потенційні ризики впровадження таких технологій в освітній процес. Серед основних викликів Сікора Я., Марчук Н., Нестеров В. виокремлюють такі:

– питання захисту персональних даних;
– алгоритмічна упередженість;
– відсутність прозорості у прийнятті рішень;
– порушення академічної доброчесності;
– правові питання (зокрема інтелектуальна власність, авторські права);
– недостатня підготовка викладачів до роботи з новими інструментами [5].

Проблема захисту персональних даних є однією з ключових етичних загроз у процесі впровадження штучного інтелекту до вищої освіти. У контексті цифрової трансформації освіти, особливо з урахуванням активного використання ШІ та аналітики навчальних даних, відбувається масове збирання, збереження та аналіз особистих даних з метою оптимізації освітнього процесу. Це створює ризики порушення приватності як для здобувачів освіти, так і для викладачів.

Зокрема у системах персоналізованого навчання на основі посередників можуть використовуватись дані про результати навчання, зібрані в минулому, для прогнозування майбутніх дій або потреб здобувачів вищої освіти. Проте подібна практика часто суперечить волі власне здобувачів освіти, що підіймає додаткові етичні питання.

Етичні ризики можуть виникати при використанні технологій розпізнавання обличчя в реальному часі для визначення емоційного стану здобувачів освіти або систем відстеження відвідування без належної згоди. У цьому контексті розробники та освітяни мають забезпечити прозорість у використанні ШІ, чітко окреслити можливі ризики для освітньої, професійної та соціальної сфер життєдіяльності здобувачів вищої освіти. Основна мета полягає у формуванні довіри до цифрових технологій, підвищенні обізнаності здобувачів освіти щодо механізмів роботи з

персональними даними, а також у збереженні контролю над особистою цифровою ідентичністю в різних освітніх контекстах [11].

Використання ШІ, зокрема генеративних моделей, сприяє порушенню академічної доброчесності, як-от плагіат або фальсифікація інформації. Штучний інтелект, зокрема мовні моделі ChatGPT, Gemini, Claude, Copilot, можуть ефективно генерувати різні навчальні матеріали – плани, анотації, реферати, конспекти тощо, що створює додаткові виклики для забезпечення академічної доброчесності та потребує посиленого контролю з боку викладача, особливо під час проведення підсумкового оцінювання.

З метою запобігання академічній недоброчесності при виконанні цих завдань доцільно впроваджувати обов'язкове усне опитування здобувачів вищої освіти. Це дає змогу перевірити їхню залученість до процесу виконання роботи, а також визначити рівень авторства в описі всіх етапів створення тексту й доказів самостійної роботи з матеріалом [12]. Варто пам'ятати, що написання плану не є кінцевою метою, а лише інструментом для глибшого розуміння змісту тексту, формування навичок його аналізу, компресії та декомпресії. Саме тому доцільним є доповнення письмових завдань усним переказом або обговоренням, що дозволяє перевірити рівень опрацювання здобувачем вищої освіти відповідного матеріалу.

Для запобігання використання ШІ з метою порушення норм академічної доброчесності важливо, щоб викладачі активно контролювали процес навчання, шляхом уведення обов'язкової презентації робіт здобувачів освіти в аудиторії або у форматі відеоконференції, застосування інструментів для виявлення плагіату (наприклад, GPTZero, Merlin AI, Neuralwriter тощо) [13, с. 28].

Щоб запобігти зловживанню використання мовних моделей на основі ШІ, викладачеві варто чітко пояснити здобувачам вищої освіти суть академічної доброчесності, її важливість у освітньому процесі та можливі наслідки порушення її принципів. Важливо також визначити допустимі межі використання таких інструментів, як ChatGPT. Наприклад, його дозволено застосовувати для перевірки граматики чи лексики тексту, однак використання його для повного створення твору є неприпустимим.

Окрему увагу в контексті використання ШІ у вищій освіті заслуговує питання авторського права на твори, згенеровані мовними моделями. Адже традиційно авторство у праві інтелектуальної власності закріплюється за фізичною особою, тоді як у випадку контенту, створеного штучним інтелектом, це поняття набуває дискусійного характеру.

В Україні, як і в багатьох інших країнах, законодавство ще не дає вичерпних відповідей щодо правового статусу таких об'єктів. Водночас

нова редакція Закону України «Про авторське право і суміжні права» [14] передбачає можливість регулювання прав на твори, згенеровані комп'ютерною програмою, на користь розробника або власника прав на цю програму.

У контексті академічної діяльності постає питання доброчесності, авторства студентських робіт і праць викладачів, створених із залученням ШІ, та потребує розробки чітких норм використання таких технологій у освітньому процесі.

Основні виклики штучного інтелекту, зокрема етичні та правові, потребують чіткого визначення засад для його відповідального та ефективного використання у вищій освіті (рис. 1).

Справедливість та рівність

- Штучний інтелект має застосовуватись неупереджено, без проявів дискримінації за расовими, етнічними, гендерними, релігійними ознаками, станом здоров'я чи будь-якими іншими характеристиками

Прозорість і відповідальність

- Процеси розробки та використання ШІ повинні бути відкритими для розуміння. Користувачі мають знати, як функціонує система та хто несе відповідальність за її результати

Захист приватності і конфіденційність

- Важливо, щоб ШІ не порушував особисту приватність. Використання даних має здійснюватися у знеособленому вигляді із гарантією надійного захисту

Надійність і безпека

- Технології ШІ мають бути безпечними у використанні. Необхідно вживати заходів, аби уникнути втрати контролю над ШІ і мінімізувати потенційні ризики для людей

Контроль з боку людини та збереження автономії

- Користувачі повинні мати можливість контролювати дії ШІ і не втрачати власну автономність. ШІ не повинен приймати рішень без участі або згоди людини

Етичні відповідальність розробників

- Розробники мають усвідомлювати потенційні морально-етичні ризики, пов'язані з результатами їхньої діяльності та вживати заходів для зменшення можливих негативних наслідків

Рис. 1. Етичні засади використання ШІ [15]

Дотримання цих принципів є запорукою етичного та безпечного впровадження штучного інтелекту до всіх сфер життя, зокрема й до освіти. Впровадження ШІ не повинно створювати нові перешкоди чи ускладнювати доступ до освіти для окремих груп населення. Важливо, щоб ШІ-рішення були інклюзивними та доступними для всіх здобувачів освіти, незалежно від їх соціально-економічного статусу, місця проживання чи фізичних можливостей.

Для належного використання ШІ в освіті потрібно також створити відповідну нормативно-правову базу та етичні кодекси, що регламентуватимуть правила та стандарти застосування цих технологій.

Як зазначено в опублікованому ЮНЕСКО у 2024 році Керівництві щодо застосування генеративного штучного інтелекту в освіті та наукових дослідженнях, лише одна країна станом на липень 2024 року запровадила законодавчі механізми регулювання використання цієї технології, хоча в січні 2023 року ChatGPT вже мав 100 мільйонів щомісячних користувачів [16]. Рівень залучення користувачів охоплює як державні національні інституції, так і спеціалізовані установи, що займаються розробкою та впровадженням освітньої політики, а також безпосередньо заклади вищої освіти, які беруть активну участь і забезпечують навчальний процес [8, с. 167].

Успішне впровадження персоналізованого навчання на основі штучного інтелекту значною мірою залежить від рівня підготовки та компетентності педагогів. Оскільки ці технології стають невід'ємною частиною освітнього процесу, викладачам необхідно адаптувати свої методики та здобувати нові навички для ефективного використання інструментів штучного інтелекту. У цьому контексті особливої ваги набуває формування відповідних компетентностей у викладачів.

Три основні групи компетентностей, якими вони повинні володіти, представлено на рис. 2.



Рис. 2. Ключові групи компетентностей викладачів для впровадження ШІ до освітнього процесу [8]

Необхідно регулярно проводити підвищення кваліфікації викладачів, стажування, навчальні курси, щоб оновлювати знання у сфері ШІ, вдосконалювати методи викладання та впроваджувати нові інструменти для забезпечення освітнього процесу. Для забезпечення ефективної підготовки здобувачів вищої освіти та викладачів до роботи з технологіями ШІ доцільно налагоджувати партнерства з авторитетними ІТ-компаніями, залучати експертів у галузі ШІ до проведення майстер-класів, тренінгів і консультацій. Це сприятиме обміну досвідом та розвитку практичних навичок.

Висновки. Використання технологій штучного інтелекту у освітньому процесі сприяє формуванню ключових компетентностей здобувачів освіти у сфері вищої освіти, розвитку креативних здібностей сучасного фахівця, підвищенню конкурентоспроможності освітніх програм, підвищенню якості й доступності освітнього середовища, а також запровадженню інноваційних форм навчання. Попри наявні переваги використання ШІ, більшість закладів вищої освіти ще не використовують його потенціал у повній мірі, що пов'язано з низкою викликів, зокрема етичного характеру. До цих викликів належать питання конфіденційності персональних даних здобувачів вищої освіти, справедливості алгоритмів при формуванні індивідуальних освітніх траєкторій, уникнення упередженості в оцінюванні результатів навчання, забезпечення прозорості процесів ухвалення рішень на основі ШІ, а також дотримання академічної доброчесності. Для ефективного впровадження персоналізованого навчання на основі штучного інтелекту необхідно не лише технічно підготувати освітнє середовище, але й розробити чіткі етичні стандарти та нормативно-правові механізми, що гарантуватимуть захист прав усіх учасників освітнього процесу та забезпечуватимуть довіру до інноваційних освітніх рішень.

Перспективним напрямом для майбутніх досліджень є глибший аналіз регулювання застосування штучного інтелекту у вищій освіті, зосереджений на питаннях академічної доброчесності та захисту персональних даних.

Література:

1. Using artificial intelligence in education / V. Shuliar et al. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience.* 2023. № 14(3). P. 516-529. URL : https://brain.edusoft.ro/index.php/brain/article/view/1440 (date of access : 14.04.2025).

2. Artificial intelligence (AI) in Ukrainian higher education: A comprehensive study of stakeholder attitudes, expectations and concerns / V. I. Bobrytska et al. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research.* 2024. № 23(1). P. 400-426. URL : http://www.ijlter.myres.net/index.php/ijlter/article/view/1849 (date of access : 14.04.2025).

3. Akinwalere S. N., Ivanov V. Artificial Intelligence in Higher Education: Challenges and Opportunities. *Border Crossing*. 2022. № 12(1). P. 1–15. URL : https://doi.org/10.33182/bc.v12i1.2015 (date of access : 14.04.2025).

4. The impact of the integration of artificial intelligence on changes in the education process of Ukraine: prospects and challenges / A. Boiko et al. *Revista Eduweb*. 2024. № 18(1). P. 180-189. URL : https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2024.18.01.13 (date of access : 14.04.2025).

5. Сікора Я., Марчук Н., Нестеров В. Технології майбутнього: роль штучного інтелекту у персоналізованому навчанні. *Наука і техніка сьогодні*. 2024. № 1(29). С. 526-537. URL : https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-1(29)-526-537 (дата звернення : 14.04.2025).

6. Воротникова І., Дзябенко О., Морзе Н. Виклики впровадження персоналізованого навчання з використанням штучного інтелекту у вищій освіті. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2025. № 1. С. 144-157. URL : https://www.proquest.com/openview/382e73e526a26eb8475f5fb0a5ed1587/1?cbl=6515896&pq-origsite=gscholar (дата звернення : 14.04.2025).

7. Щедріна М., Драч І. Рекомендації закладам вищої освіти щодо впровадження штучного інтелекту в освітній процес. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти.* 2024. № 5. С. 203-214. URL : https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2024-1.30 (дата звернення : 14.04.2025).

8. Umanets V., Shakhina I., Rozputnia B. Training future computer science teachers to use artificial intelligence technologies in the educational process. *Modern Information* Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology *Theory Experience Problems*. 2024. № 72. P. 162-169. URL : https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-72-162-170 (date of access : 14.04.2025).

9. Trends on technologies and artificial intelligence in education for personalized learning: systematic literature / S. Hashim et al. *Journal of Academic Research in Progressive Education and Development.* 2022. № 12(1). P. 884-903. URL : http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v11-i1/12230 (date of access : 14.04.2025).

10. Innovative methodologies and approaches to teaching with artificial intelligence in Ukrainian Higher Education / R. Semeniuk et al. *Futurity Education.* 2024. № 4(1). P. 24-52. URL : https://doi.org/10.57125/FED.2024.03.25.02 (date of access : 14.04.2025).

11. Ethical principles for artificial intelligence in education / A. Nguyen et al. *Education and information technologies.* 2023. № 28(4). URL : https://doi.org/10.1007/s10639-022-11316-w (date of access : 14.04.2025).

12. Ethics of AI in Education: Towards a Community-Wide Framework / W. Holmes et al. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. 2021. № 32. URL : https://doi.org/10.1007/s40593-021-00239-1 (date of access : 14.04.2025).

13. Толочко С. В., Бордюг Н. С., Міронець Л. П. Академічна доброчесність та штучний інтелект в освітній і науковій діяльності. *Інноваційна педагогіка*. 2023. № 2(62). С. 25-32. URL : https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741867/1/4.pdf (дата звернення : 14.04.2025).

14. Про авторське право і суміжні права : Закон України від 23.12.1993 № 3792-XII : станом на 1 січ. 2023 р. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3792-12#Text (дата звернення : 14.04.2025).

15. Огірко О. В., Огірко І. В. Морально-етичні принципи електронної освіти і штучного інтелекту. *Успіхи і досягнення у науці*. 2024. № 1(1). С. 454-467. URL : https://doi.org/10.52058/3041-1254-2024-1(1)-454-467 (дата звернення : 14.04.2025).

16. Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence. *UNESCO*. 2022. URL : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137 (date of access : 14.04.2025).

References:

1. Shuliar, V., Shkurko, V., Polukhtovych, T., Semeniako, Y., Shanaieva-Tsymbal, L., & Koltok, L. (2023). Using artificial intelligence in education. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience,* 14(3), 516-529. Retrieved from https://brain.edusoft.ro/index.php/brain/article/view/1440 [in English].
2. Bobrytska, V. I., Krasylnykova, H. V., Beseda, N. A., Krasylnykov, S. R., & Skyrda, T. S. (2024). Artificial intelligence (AI) in Ukrainian higher education: A comprehensive study of stakeholder attitudes, expectations and concerns. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research,* 23(1), 400-426. Retrieved from http://www.ijlter.myres.net/index.php/ijlter/article/view/1849 [in English].
3. Akinwalere, S. N., & Ivanov, V. (2022). Artificial Intelligence in Higher Education: Challenges and Opportunities. *Border Crossing*, 12(1), 1–15. Retrieved from https://doi.org/10.33182/bc.v12i1.2015 [in English].
4. Boiko, A., Shevtsova, N., Yashanov, S., Tymoshchuk, O., & Parzhnytskyi, V. (2024). The impact of the integration of artificial intelligence on changes in the education process of Ukraine: prospects and challenges. *Revista Eduweb*, 18(1), 180-189. Retrieved from https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2024.18.01.13 [in English].
5. Sikora, Ya., Marchuk, N., & Nesterov, V. (2024). Tekhnolohii maibutnoho: rol shtuchnoho intelektu u personalizovanomu navchanni [Technologies of the future: the role of artificial intelligence in personalized learning]. *Nauka i tekhnika sohodni – Science and technology today, 1*(29), 526-537. Retrieved from https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-1(29)-526-537 [in Ukrainian].
6. Vorotnykova, I., Dziabenko, O., & Morze, N. (2025). Vyklyky vprovadzhennia personalizovanoho navchannia z vykorystanniam shtuchnoho intelektu u vyshchii osviti [Challenges of implementing personalized learning using artificial intelligence in higher education]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information technologies and learning tools*, 1, 144-157. Retrieved from https://www.proquest.com/openview/382e73e526a26eb8475f5fb0a5ed1587/1?cbl=6515896&pq-origsite=gscholar [in Ukrainian].
7. Shchedrina, M., & Drach, I. (2024). Rekomendatsii zakladam vyshchoi osvity shchodo vprovadzhennia shtuchnoho intelektu v osvitnii protses [Recommendations to higher education institutions on the introduction of artificial intelligence into the educational process]. *Naukovyi visnyk Vinnytskoi akademii bezperervnoi osvity – Scientific Bulletin of the Vinnytsia Academy of Continuing Education,* 5, 203-214. Retrieved from https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2024-1.30 [in Ukrainian].
8. Umanets, V., Shakhina, I., & Rozputnia, B. (2024). Training future computer science teachers to use artificial intelligence technologies in the educational process. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems,* (72), 162-169. Retrieved from https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-72-162-170 [in English].
9. Hashim, S., Omar, M. K., Ab Jalil, H., & Mohd Sharef, N. (2022). Trends on Technologies and Artificial Intelligence in Education for Personalized Learning: Systematic Literature Review. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development,* 11(1). Retrieved from https://doi.org/10.6007/ijarped/v11-i1/12230 [in English].
10. Semeniuk, R., Holovnia, Y., Huda, O., & Savastru, N. (2024). Innovative methodologies and approaches to teaching with artificial intelligence in Ukrainian Higher Education. *Futurity Education*, 4(1), 24-52. Retrieved from https://doi.org/10.57125/FED.2024.03.25.02 [in English].

11. Nguyen, A., Ngo, H. N., Hong, Y., Dang, B., & Nguyen, B. P. T. (2023). Ethical principles for artificial intelligence in education. *Education and information technologies*, 28(4), 4221-4241. Retrieved from https://doi.org/10.1007/s10639-022-11316-w [in English].

12. Holmes, W., Porayska-Pomsta, K., Holstein, K., Sutherland, E., Baker, T., Shum, S. B., Santos, O. C., Rodrigo, M. T., Cukurova, M., Bittencourt, I. I., & Koedinger, K. R. (2021). Ethics of AI in Education: Towards a Community-Wide Framework. *International Journal of Artificial Intelligence in Education, 32*. Retrieved from https://doi.org/10.1007/s40593-021-00239-1 [in English].

13. Tolochko, S. V., Bordiuh, N. S., & Mironets, L. P. (2023). Akademichna dobrochesnist ta shtuchnyi intelekt v osvitnii i naukovii diialnosti [Academic integrity and artificial intelligence in educational and scientific activities]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy*, 2(62), 25-32. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741867/1/4.pdf [in Ukrainian].

14. Pro avtors′ke pravo i sumizhni prava, Zakon Ukrayiny № 3792-XII [On Copyright and Related Rights, Law of Ukraine No. 3792-XII] (2023) (Ukraine). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3792-12#Text [in Ukrainian].

15. Ohirko, O. V., & Ohirko, I. V. (2024). Moralno-etychni pryntsypy elektronnoi osvity i shtuchnoho intelektu [Moral and ethical principles of electronic education and artificial intelligence]. *Uspikhy i dosiahnennia u nautsi – Successes and achievements in science*, 1(1), 454-467. Retrieved from https://doi.org/10.52058/3041-1254-2024-1(1)-454-467 [in Ukrainian].

16. Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence. (2022). *UNESCO*. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137 [in English].

УДК: 37.091.12.011.3-051-021.475.2:316.772:004(045)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1640-1655

Сирцова Ольга Миколаївна кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри філософії та суспільно-гуманітарних дисциплін, Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, тел.: (061) 717-17-72, https://orcid.org/0000-0001-7529-5251

Дашко Марина Володимирівна, вчитель наукового ліцею комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, тел.: (061) 283-20-01, https://orcid.org/0009-0003-9219-1544

ЦИФРОВА КОМУНІКАЦІЯ ЯК МОТИВАТОР ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА: ПЕРЕВАГИ ТА ВИКЛИКИ

Анотація. З початком XX ст. та інтенсивним розвитком технологій професійне спілкування набуло цифрового характеру. Освітянська спільнота не є виключенням. Стаття присвячена характеристиці цифрового спілкування як мотиватора професійного розвитку педагогів, визначенню основних можливостей та викликів використання цифрового професійного спілкування в організації та здійсненні освітнього процесу, підвищенні кваліфікації**.**

Автори статті розглядають цифрове професійне спілкування педагогів через призму її загальнопсихологічної структури, запропонованої Г. Андрєєвою (комунікативний, перцептивний та інтерактивний компоненти), та встановлюють відповідність між цими компонентами та можливостями цифрових технологій. Також дослідження базується на результатах опитування вчителів суспільних дисциплін Запорізької області щодо їх досвіду професійного цифрового спілкування.

Отримані в ході дослідження данні свідчать про активне використання вчителями месенджерів, електронної пошти, відеоплатформ, освітніх платформ, соціальних мереж як для спілкування з колегами, так і з учнями та їхніми батьками. Встановлено наявність залежності частоти використання цифрових сервісів від стажу та статі педагога: жінки частіше використовують різноманітні ресурси, а педагоги зі стажем понад 20 років приділяють цифровій комунікації більше часу, ніж ті, хто має менший стаж.

У результатах дослідження знайшла підтвердження висунута авторами статті гіпотеза про те, що широке використання цифрової комунікації

є мотиватором професійного розвитку педагогів. Також лінійний кореляційний аналіз вказує на значний зв'язок між можливістю оперативно отримувати інформацію та рівнем самооцінки професійного розвитку, впевненості у власному професіоналізмі та мотивації до педагогічного розвитку.

Окрім можливостей цифрового професійного спілкування як мотиватора до саморозвитку в статті охарактеризовані виклики, пов'язані з цим. Серед них інформаційне перенавантаження, яке відчуває переважна більшість педагогів, та отримання до виконання професійних завдань поза межами робочого часу.

В свою чергу це призводить до втрати педагогами концентрації уваги, розмивання меж приватного та професійного, зменшення «живого» спілкування, емоційного вигорання та зниження ефективності підготовки до занять.

Ключові слова: цифрове професійне спілкування, загальнопсихологічна структуру професійного спілкування, професійний розвиток педагогів, інформаційне перенавантаження.

Syrtsova Olha Mykolaivna Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Philosophy and Social Sciences, Zaporizhia regional institute of postgraduate pedagogical education, tel.: (050) 484-43-04, https://orcid.org/0000-0001-7529-5251

Dashko Maryna Volodymyrivna teacher at the Scientific Lyceum of the Municipal Institution of Higher Education "Khortytsia National Educational and Rehabilitational Academy" of the Zaporizhzhia Regional Council, tel.: (061) 283-20-01, https://orcid.org/0009-0003-9219-1544

DIGITAL COMMUNICATION AS A MOTIVATOR FOR TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT: ADVANTAGES AND CHELLENGES

Abstract. With the onset of the 20th century and the intensive development of technology, professional communication has taken on a digital character. The educational community is no exception. The article is dedicated to the characteristics of digital communication as a motivator for the professional development of teachers, the identification of the main opportunities and challenges of using digital professional communication in the organization and implementation of the educational pr the article examine the digital professional communication of teachers through the ocess, and professional development.

The authors ofprism of its general psychological structure proposed by H. Andrieieva (communicative, perceptive, and interactive components) and

establish a correspondence between these components and the possibilities of digital technologies. The research is also based on the results of a survey of social studies teachers in the Zaporizhzhia region regarding their experience of professional digital communication.

The data obtained during the research indicate the active use by teachers of messengers, e-mail, video platforms, educational platforms, and social networks, both for communication with colleagues and with students and their parents. A dependence of the frequency of use of digital services on the length of service and gender of the teacher has been established: women more often use a greater variety of resources, and teachers with more than 20 years of experience spend more time on digital communication than those with less experience.

The results of the study confirmed the hypothesis put forward by the authors that the widespread use of digital communication is a motivator for the professional development of teachers. Linear correlation analysis indicates a significant relationship between the ability to quickly receive information and the level of self-assessment of professional development, confidence in one's own professionalism, and motivation for pedagogical development.

In addition to the possibilities of digital professional communication as a motivator for self-development, the article describes the challenges associated with it. Among them are information overload, which the vast majority of teachers experience, and receiving professional tasks outside of working hours.

In turn, this leads to a loss of attention concentration among teachers, blurring the boundaries between private and professional life, reducing "live" communication, emotional burnout, and a decrease in the effectiveness of lesson preparation.

Keywords: digital professional communication, general psychological structure of professional communication, professional development of teachers, information overload.

Постановка проблеми. Наприкінці XX ст. значного розвитку набули нові інформаційні технологій, що призвело до вдосконалення професійної комунікації у всіх сферах людської діяльності загалом, і педагогічної зокрема. Варто відзначити особливу роль пандемії COVID-19 у прискоренні впровадження цифрових інструментів в професійному спілкуванні педагогів: вона створила передумови для зростання обсягів використання вчителями електронних скриньок, месенджерів, аудіо та відеоконференцій, освітніх платформ для спільної роботи над документами, обміну повідомленнями та співпраці для організації робочих/освітніх процесів.

В умовах російсько-української війни дистанційна освіта набула не лише вимушеного характеру, але й стала на один щабель з очною. Такий

освітній процес відбувається за віддаленості один від одного його учасників та опосередкованої взаємодії в освітньому середовищі, яке функціонує на базі освітніх цифрових технологій. В свою чергу з'явилась можливість здійснення професійних функції педагогами без безпосередньої присутності на робочому місці. Як наслідок – професійне спілкування педагогів стало більш гнучким і глобальним. Без сумніву цифрове професійне спілкування має безліч переваг та можливостей, однак воно також призводить до нових викликів. Це стосується і питання професійного розвитку вчителів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійного розвитку педагога посідає одне з провідних місць як у вітчизняній науці, так і світовій. Ці питання досліджувались Н. Гузій, Г. Даниловою, Г. Мараловим, Л. Мітіною, В. Сластьоніним, Ю. Сліпіч та ін. Питання професійного розвитку вчителів у системі післядипломної освіти досліджували В. Андрющенко, І. Зязюн, І. Каденко, В. Олійник, Т. Сорочан, А. Щетініна та ін.

На початку XXI ст. відбулося зростання наукового інтересу до проблематики професійного спілкування. Так С. Солодчук, С. Рабійчук, Л. Савенкова та ін. звертаються до проблематики професійного спілкування саме педагогів. Авторами особлива увага приділяється детальному аналізу дефініцій та характеристиці структурних елементів професійного спілкування. Питання саме цифрового професійного спілкування вчителів є недостатньо дослідженим. Також у нашій роботі ми спираємося на наукові наробки щодо цифрового робочого простору (Я. Чернятевич) [9]; концепції «цифрового робочого місця», його впливу на сферу людських ресурсів (Л. Шевченко) [10], результати аналізу розвитку цифрової комунікації в умовах діджеталізації економіки (А. Глєбова, В. Кравченко) [1] та опис особливостей організації дистанційного навчання та професійної комунікації в його межах (Н. Пономарьова) [7].

Мета статті полягає у характеристиці ключових аспектів впливу цифрових технологій на професійне спілкування педагогів, з'ясуванню можливостей та викликів цифрової комунікації у стимулюванні їхнього професійного розвитку.

В основу наукової розвідки покладено сукупність теоретичних (аналіз, синтез, порівняння) та емпіричних (анкетування, кількісний аналіз результатів) методів. Основним методом дослідження є анкетування, яке проведено на засадах добровільності та анонімності у квітні 2025 р. Загалом в анкетуванні взяли участь 154 педагога суспільних дисциплін Запорізького регіону. Під час обробки отриманих результатів використано методи описової статистики, здійснено лінійний кореляційний аналіз.

Виклад основного матеріалу. Спілкування є невід'ємною частиною людського життя та стосується кожної його сфери. Не винятком, а радше правилом, є спілкування в професійній сфері, обсяги якого суттєво збільшилися з інтенсивним розвитком цифрових технологій.

Зіставимо поняття «спілкування», «професійне спілкування» та «цифрове спілкування». У широкому розумінні спілкування – це та сторона людської діяльності, що вказує на зв'язок, взаємодію та взаємовплив людей у процесі матеріального та духовного виробництва, спосіб реалізації соціальних відносин, що здійснюється через безпосередні чи опосередковані контакти, в які особистості та групи вступають у процесі їхньої соціальної життєдіяльності [8, С. 67].

За визначенням І. Радомського професійне спілкування є процесом встановлення і підтримки прямого чи опосередкованого тими чи іншими засобами контакту, зумовленого професійно значущими цілями, що припускають відповідальність за їх реалізацію. У широкому значенні професійне спілкування розглядається як комунікативні вміння, навички та якості, властиві професіоналу. Загалом, професійне спілкування розуміється як спілкування, включене в діяльність і обслуговує її [2]. Отже, поняття професійного спілкування стосується комунікативних якостей, властивих професіоналу та відображає особливості, притаманні певній професії.

В той час як під цифровою комунікацією ми розуміємо обмін цифровим контентом у мережевому середовищі з використанням онлайн-технологій, інтернету та різноманітних технічних засобів, що дають змогу обробляти, зберігати й поширювати інформацію. Цей вид спілкування між людьми ґрунтується на принципах мультимедійності, онлайн-доступності контенту та використанні таких діджитал-каналів, як вебсайти, імейли, соціальні медіа, месенджери тощо [5, С. 7].

Важливу роль у професійному спілкуванні відіграє саме взаємодія. Поняття «взаємодія» передбачає не тільки обмін інформацією, а й організацію спільних дій, що дають можливість комунікантам здійснити діяльність. При цьому вплив одного на іншого, з метою зміни його поведінки, виступає як один зі складників комунікативного процесу.

У 2013 р. Європейська Комісія оприлюднила систему цифрової компетентності громадян, яка більш відома під скороченою назвою DigComp. Вона є інструментом для підвищення рівня цифрової компетентності громадян, сприяння державним управлінцям у формуванні політики, яка підтримує розбудову цифрової компетентності, планування освітньо-навчальних ініціатив задля підвищення рівня цифрової компетентності конкретних цільових груп. Система DigComp також передбачає спільний

підхід до визначення і описування основних сфер цифрової компетентності й, отже, надає загальний орієнтир на європейському рівні. З 2013 року і до цього часу система DigComp застосовується для широкого спектру цілей, зокрема у контексті зайнятості, освіти та підготовки кадрів і неперервного навчання [11, С. 3].

Розглянемо загальнопсихологічну структуру професійного спілкування та встановимо відповідність її компонентів з цифровими технологіями.

Більшість дослідників спираються на загальнопсихологічну структуру спілкування Г. Андрєєвої, яку використовують і в якості структури професійного спілкування. Структура включає комунікативний (обмін інформацією), перцептивний (сприйняття та взаєморозуміння) та інтерактивний (взаємодія як форма організації спільної діяльності) компоненти. Специфіка комунікативної сторони професійного спілкування полягає в професійному характері інформації, що передається. Особливість інтерактивної сторони професійного спілкування визначається спілкуванням з колегами, фахівець свідомо обирає особливі способи впливу, які можуть сприяти досягненню поставленої професійної мети [6].

Представимо розроблену нами таблицю, яка демонструє можливості використання цифрових технологій відповідно до загальнопсихологічної структури спілкування (таблиці 1).

Таблиця 1

Використання цифрових технологій відповідно компонентам загальнопсихологічної структури професійного спілкування

Комунікативний компонент (обмін інформацією)	*Перцептивний компонент (сприйняття та взаєморозуміння)*	*Інтерактивний компонент (взаємодія як форма організації спільної діяльності)*
1. Zoom: відеоконференції; колективний чат; онлайн-дошка; аналітика розмов; можливість запису конференції; зберігання документів і обмін ними; можливість планувати зустрічі; екранний обмін; інтеграція сторонніх додатків; обмін повідомленнями, пошта й календар.	***1. Zoom***: можливість регулювати освітлення і встановлювати фони; наявність реакцій; онлайн-дошка повідомлень; аналітика розмов; прямі субтитри. ***2. Skype:*** можливість налаштування візуальної інформації, фонів, невізуальних екранів, які доступні для Windows і MacOS. ***4. Google Meet:*** дає можливість організувати відеодзвінки та зустрічі; екранний обмін; чат	***1. Zoom***: онлайн-дошка для взаємодії. ***2. Skype:*** інтеграція з іншими сервісами Microsoft (Outlook, OneDrive, PowerPoint). ***3. Google Docs:*** безкоштовний хмарний онлайн-редактор текстових документів; можливість створення та редагування документів із будь-якого пристрою; онлайн-співпраця над документами з декількома

Комунікативний компонент (обмін інформацією)	*Перцептивний компонент (сприйняття та взаєморозуміння)*	*Інтерактивний компонент (взаємодія як форма організації спільної діяльності)*
2. Skype: голосові повідомлення та відеодзвінки (безкоштовно); чат і обмін повідомленнями; створення групових чатів, участь у конференц-дзвінках із багатьма учасниками (безкоштовно до 50 осіб); увімкнення субтитрів під час аудіо- та відеодзвінків; можливість налаштування сповіщення. ***3. Google Chat:*** колективний чат; обмін повідомленнями з одним чи більше користувачами; можливість використання відео- та аудіозв'язку; пошук повідомлень та файлів у чатах, які зберігаються в хмарі; інтеграція з іншими продуктами Google; за умови використання Google Workspace (Gmail, Google Meet, Google Drive, Google Docs, Google Sheets, Google Slides) є безкоштовним. ***4. Google Meet:*** відеоконференції та онлайн-зустрічі з великою кількістю користувачів (безкоштовна версія до 100 учасників); використовує шифрування для захисту даних користувачів, має можливості контролю доступу до зустрічей та обмеження прав доступу	для збереження записів; інтеграція з іншими продуктами Google. ***5. Google Docs:*** можливість експорту документів у різні формати (DOCX, PDF та інші); інтеграція з Google-сервісами (Drive, Google Sheets, Google Slides). ***6. Padlet:*** дошка з можливістю проведення опитування, додавання різних об'єктів: текст, зображення, відео, аудіо, файли; коментування та обговорення об'єктів; експорт та імпорт даних із дошки, використання дошки в режимі презентації. ***7. Canva, Prezi, Genially:*** створення дизайнів різних типів і форматів (презентації, плакати, веб-сайти, фотоколажі, відео тощо; використання готових шаблонів та макетів; редагування кольорів, шрифтів та інших параметрів; збереження та експорт дизайну в різних форматах; інтеграція з іншими інструментами. ***8. Sway*** – програма Microsoft Office для створення інтерактивних звітів, особистих історій, презентацій, бюлетнів, візуальних звітів. ***9. Ресурси для створення ментальних карт Mindomo, Mindmeister, Coggle, Canva***: можливість використання різних типів елементів: лінії, вузли, відео; зображення, легка навігація між різними частинами ментальної карти та	користувачами одночасно; можливість вбудовувати зображення, таблиці, посилання та інші елементи в документ; автоматичне збереження документів у хмарі. ***4. Padlet:*** дошка з можливістю налаштування доступу та рівня приватності; фільтр нецензурної лексики, щоб блокувати неприйнятний вміст; коментування та обговорення об'єктів; використання шаблонів із готовими налаштуваннями. ***5. Canva:*** створення дизайнів різних типів і форматів; використання готових шаблонів та макетів (наприклад, *SWOT-матриця, фішбоун тощо)*; додавання тексту, зображень, іконок, відео для дизайну; імпорт власних зображень; спільна робота над одним дизайном декількох користувачів; ***6. Онлайн дошки для спільної взаємодії: Milanote, Miro, Canva, Awwapp, IDroo, Whiteboard Fox, Conceptboard, NoteBookCast, Limnu:*** ***8. Ментальні карти Mindomo, Mindmeister, Coggle:*** можливість додавання коментарів та обговорення діаграм;

Комунікативний компонент (обмін інформацією)	*Перцептивний компонент (сприйняття та взаєморозуміння)*	*Інтерактивний компонент (взаємодія як форма організації спільної діяльності)*
користувачів; запис конференцій і трансляція на YouTube - додаткові функції платної версії. ***5. Microsoft Teams*** чат для спілкування; відеоконференції; опції аудіо- та відеодзвінків; шифрування даних для нарад, чатів, викликів і файлів; зберігання та обмін документами; можливість запису конференції; календар для планування зустрічей та відстежування дедлайну; інтеграція з іншими продуктами та сервісами Microsoft (Microsoft Office, OneNote, PowerPoint). ***Месенджери:*** Viber, Messenger, Telegram, WhatsApp, Signal тощо	можливість збільшення чи зменшення масштабу; можливість редагування елементів ментальної карти: форм, розмірів, кольорів; можливість використовувати шаблони для створення діаграм; можливість імпорту та експорту ментальних карт у різні формати (PDF, PNG, SVG). ***10. Інструменти для проведення опитування: Slido*** *(покращує взаємодію під час віртуальних зустрічей, або в режимі реального часу),* ***Tricider*** *(зручний для проведення соціальних опитувань)* ***Curipod*** *(інструменту для збору зворотного зв'язку),* ***Survey Monkey*** *(сервіс для створення опитувань і анкет, детальних і візуальних звітів, дозволяє захистити дані)* ***Wooclap*** *(онлайн-конструктор тестів та опитувань, дає можливість учасникам ставити та відповідати на запитання),* ***Polleverywhere*** *(дає можливість створення опитувань із різними типами запитань*). ***Mentimeter*** *(можливість миттєвих опитувань).* ***10. Sutori*** (раніше відомий як HSTRY) – інструмент часової шкали, з можливістю вбудовування відео, звукових файлів, створення опитувань і додавання дискусійних форумів.	можливість вбудовування ментальних карт у вебсторінки або спільний доступ до них за допомогою посилань. ***Хмарні сервіси: OneDrive, Google Диск, YouTube тощо***

Яку ж роль цифрова професійна комунікація відіграє у професійному розвитку педагога? На думку І. Кадента та А. Щетініної категорію профе-

сійного розвитку можна визначити як процес закономірних змін, що включає кількісні та якісні перетворення у професійній діяльності в контексті життєвого розвитку [3]. Серед мотивів професійного розвитку А. Маркова виділяє групу мотив професійного спілкування (престижу професії у суспільстві, соціальної співпраці та міжособистісного спілкування у професії), на що звертає увагу Л. Мартинець у своїй науковій розвідці [4, С. 77]. В своїх дослідженнях Дж. Равен наголошує, що розвиток людини відбувається саме за умови її особистісної зацікавленості в певному виді діяльності [12].

Ми висунули гіпотезу, що широке використання цифрової комунікації є мотиватором професійного розвитку педагогів. Звертаємо увагу, що анкетування проводилося серед вчителів суспільних дисциплін Запорізької області, в якій організація освітнього процесу в дистанційній формі відбувається протягом п'яти років. На початку це було пов'язано з пандемією коронавірусного захворювання (COVID-19), а з 24 лютого 2022 року – з широкомасштабним вторгненням російських військ та окупацією двох третин території регіону.

Результати опитування свідчать, що вчителі щодня використовують декілька засобів цифрової професійної комунікації: електронна пошта, месенджери, соціальні мережі, відеоплатформи, освітні платформи та електронні журнали).

Аналіз частоти використання різних сервісів для здійснення цифрової комунікації в розрізі педагогічного стажу вказує, що всі групи вчителів надають перевагу месенджерам. Мінімальний розмах варіації відповідей свідчить про одностайність думки груп вчителів. На другій позиції знаходяться: електронна пошта, відеоплатформи та освітні платформи. Менш популярними є соцмережі. Крім того, з'ясовано, що педагоги, які мають стаж роботи до десяти років, менше часу приділяють цьому, ніж ті, хто має стаж роботи більше двадцяти років.

Припускаємо, що найчастіше використання месенджерів для швидкого інформування та освітніми платформами, за допомогою яких здійснюється організація освітнього процесу, пояснюється тими функціями, які забезпечують ці сервіси. Варто зазначити, що це характерно як для організації освітнього процесу, який здійснюють педагоги, так і для власного навчання на курсах підвищення кваліфікації, тренінгах, які проводять фахівці інституту післядипломної педагогічної освіти.

Частота використання зазначених вище сервісів залежить від статі педагога: жінки частіше за чоловіків роблять це, а також одночасно застосовують більшу кількість ресурсів одночасно (рис. 1).

Частота використання груп сервісів в розрізі статі

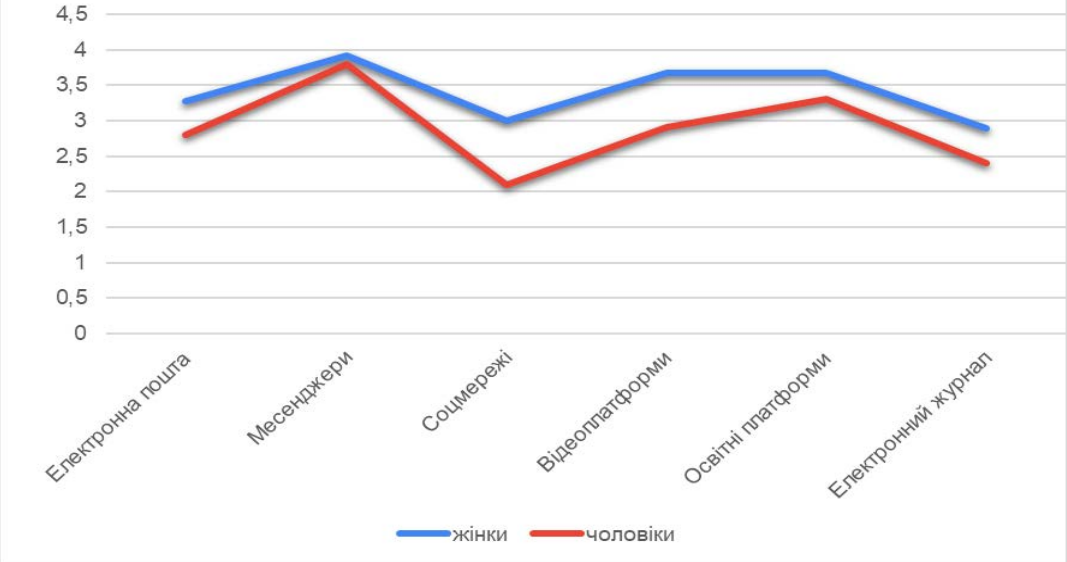


рис. 1

З метою перевірки висунутої гіпотези вчителям було запропоновано оцінити наскільки вони погоджуються з наступними твердженнями: 1. Цифрове спілкування допомагає мені оперативно отримувати нову професійну інформацію. 2. Цифрове спілкування сприяє моєму професійному саморозвитку та навчанні. 3. Я почуваюся більш професійно впевнено завдяки участі в онлайн-обговореннях та обміну досвідом. 4. Участь у цифрових професійних спільнотах підвищує мою мотивацію до педагогічного розвитку. 5. Я активно впроваджую нові методики або інструменти, дізнавшись про них через цифрове спілкування. Шкала оцінювання: від 0 до 5, де – «0» – зовсім не погоджуюся, а «5» – повністю погоджуюся.

Здійснений лінійний кореляційний аналіз свідчить: 1. Про наявність значного прямого зв'язку між можливістю вчителями оперативно отримувати інформацію в процесі цифрової комунікації з одного боку, та рівнем самооцінки професійного розвитку, рівнем впевненості у власному професіоналізмі; між рівнем самооцінки професійного розвитку та рівнем впевненості у власному професіоналізмі, рівнем мотивації до педагогічного розвитку, а також між рівнем мотивації до педагогічного розвитку та рівнем впевненості у власному професіоналізмі. 2. Про помірний прямий зв'язок між іншими позиціями (таб. 2).

Таблиця. 2

Результати лінійного кореляційного аналізу

№	Твердження	1			2			3			4		
		Коеф.кореляції	Коеф. детермінації	t розр.	Коеф.кореляції	Коеф. детермінації	t розр.	Коеф. кореляції	Коеф. детермінації	t розр.	Коеф. кореляції	Коеф. детермінації	t розр.
1	Цифрове спілкування допомагає мені оперативно отримувати нову професійну інформацію	1											
2	Цифрове спілкування сприяє моєму професійному саморозвитку та навчанні	0,6	36	5,46	1								
3	Я почуваюся більш професійно впевнено завдяки участі в онлайн-обговореннях та обміну досвідом	0,53	29	8,64	0,58	34	6,5	1					
4	Участь у цифрових професійних спільнотах підвищує мою мотивацію до педагогічного розвитку	0,33	10	2,53	0,53	8,64	0,58	0,74	55	8,04	1		
5	Я активно впроваджую нові методики або інструменти, дізнавшись про них через цифрове спілкування	0,31	9,6	2,71	0,42	18	4,14	0,41	16,8	3,9	0,38	14,4	3,5

t-табл – 2,004 при P=0,95

Переваги використання цифрових технологій у професійному спілкуванні є незаперечними та полягають: у миттєвому і розширеному доступі до інформації та спілкуванні незалежно від місця перебування вчителів; у пошуку й обробці потрібної інформації у глобальній і локальній мережах; в організації командної взаємодії у реальному часі, з можливістю обміну документами й різноманітними файлами, проведенні «мозкових штурмів»,

обміні досвідом, обговоренні проблемних питань тощо; гнучкому графіку праці тощо.

Також цифрова комунікації в освітянській спільноті надає можливості для професійного розвитку: широкий доступ до онлайн-курсів, ресурсів та участь в онлайн-конференціях та інших методичних заходах (з цим погоджується 83,3% та 62% респондентів відповідно), можливість оперативного обміну досвідом з колегами та розвитку інформаційно-комунікативної компетентності педагогів (68,3% та 63,3% відповідно), отримання зворотного зв'язку від колег, знайомство з новими технологіями (по 53,3%). Значущими для вчителів є можливості економії часу на рутинну комунікацію (по що означає кожен третій), розширення професійних контактів (кожен четвертий) та спільної розробки матеріалів (кожен п'ятий). Недооціненою на сьогоднішній день залишається можливість професійного позиціонування в мережі, чим користається лише один з двадцяти опитаних.

Використання цифрових технологій надає можливості організувати різні види діяльності вчителів під час їхнього навчання на курсах підвищення кваліфікації, вебінарах, тренінгах, що сприяє не лише отриманню теоретичних знань, а й можливості відпрацювання професійних умінь. Цифрові інструменти дозволяють робити автоматичні записи розмов під час зустрічей (документувати розмови) і зберігати велику кількість інформації. Не маловажним є гнучкий графік навчання без відриву від виконання професійних обов'язків тощо.

В той же час з поширенням використання цифрових технологій, вчителі стикнулися з проблемою інформаційного перевантаження. За результатами аналізу відповідей вчителів з'ясовано, що двоє з п'яти переживають його щодня, кожен четвертий − декілька разів на тиждень та кожен десятий − щотижня. Отже, четверо з п'яти вчителів знаходяться під постійним тиском інформаційного перевантаження (рис. 2). Кожен другий вчитель протягом робочого дня отримує більше 30 інформаційних повідомлень (рис. 3). Дві третини педагогів зазначаються, що їм досить важко щоденно відстежувати важливу інформацію з різних каналів; кожен другий вважає, що постійна перевірка наявності нових повідомлень викликає відчуття стресу.

Частота переживання інформаційного перевантаження



рис. 2

Кількість щоденних інформаційних повідомлень

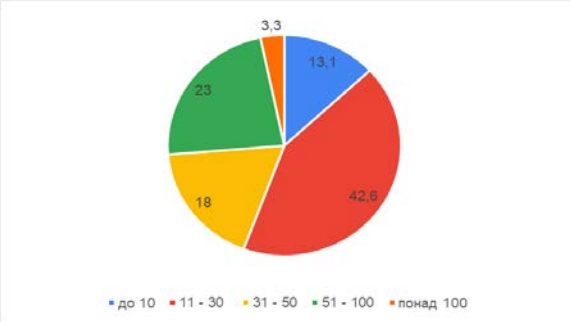


рис. 3

Наслідками цього є: втрата концентрації уваги через значну кількість сповіщень (51% опитаних), розмивання меж приватного та професійного (47,5%), зменшення обсягів «живого» спілкування (52,5%), емоційне вигорання (37,7 %), зниження ефективності у підготовці до занять (42%). Крім того, до викликів респонденти відносять: ризик розголошення персональних даних (41%), небажаний цифровий слід (24,6%), ризик кібербулінгу (13,1%). Через велику кількість текстових повідомлень, з'являються складнощі у розумінні емоційного стану співрозмовників, а велика кількість каналів зв'язку може потенційно призвести до втрати важливої інформації.

Найбільш емоційно гостро ці аспекти цифрової професійної комунікації переживають педагоги, які мають стаж роботи до 10 років (здебільшого це вікова категорія до 30 років). А найбільш лояльними до цього є вчителі зі стажем роботи від 11 до 20 років (вікова категорія від 30 до 40 років).

Особливе місце займає проблема систематичного отримання педагогами інформаційних повідомлень поза межами робочого часу. Саме це призводить до розмивання меж приватного та професійного. Так, половина опитаних стверджує, що постійно знаходиться в стані очікування постановки завдань поза межами робочого часу. Також кожен другий вчитель щотижня отримує завдання від адміністрацій закладів освіти поза межами робочого часу, що порушує їхні права як найманих робітників. Лише десята частина вчителів не стикаються з цим явищем (рис. 4).

Частота постановки професійних завдань перед педагогами поза робочим часом

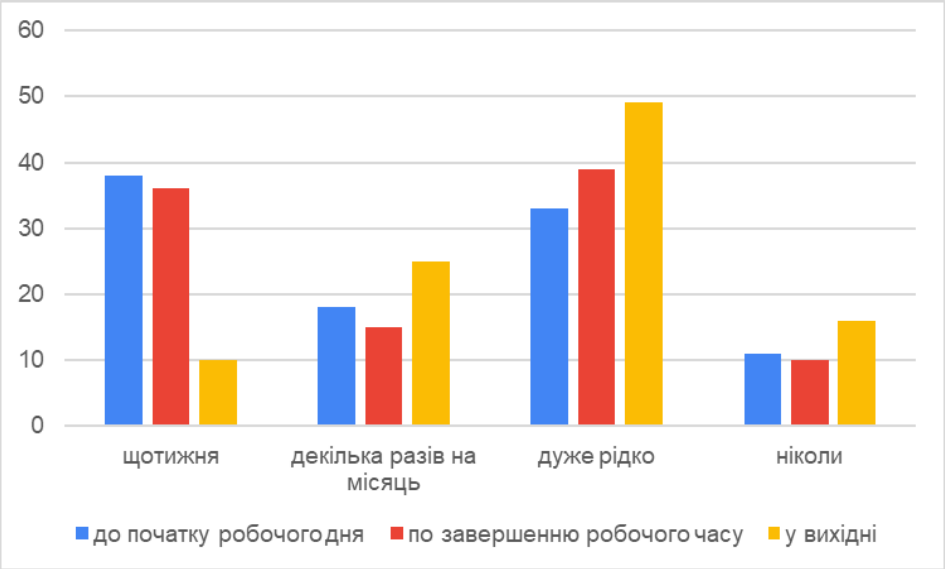


рис. 4

Перехід до цифрової професійної комунікації сприяв виробленню власних стратегій роботи зі значним обсягом інформації протягом робочого дня. До них відносяться: виділення часу для перевірки повідомлень, використання фільтрів/папок для їхнього сортування, визначення пріоритетності відповіді на них, використання різних каналів для різних типів повідомлень, планування робочих процесів за допомогою цифрових інструментів, узгодження правил цифрової комунікації з колегами тощо. Найпопулярнішою стратегія – надання коротких відповідей та по суті. Лише шість відсотків педагогів визнали, що не використовують жодну зі стратегій.

Висновки. Цифрові технології суттєво трансформували професійне спілкування, зробивши його швидшим та доступнішим. Воно стало невід'ємною складовою професійного життя і сучасного педагога. Найбільш популярні серед вчителів є месенджери та освітні платформи, що пояснюється їхньою функціональністю для оперативного інформування та організації освітнього процесу.

Існує прямий лінійний зв'язок між частотою використання цифрової комунікації та професійним розвитком педагогів. Це пов'язано з тими можливостями, які надає цифрова професійна комунікація. В той же час вона призводить до низки викликів, серед яких: інформаційне перенавантаження вчителів, розмивання меж приватного та професійного, поширення практики постановки адміністраціями закладів освіти до виконання завдань поза межами робочого часу. Ці виклики потребують усвідомлення та розробки ефективних стратегій їх подолання.

Література:

1. Глєбова А. О., Кравченко В. В. Розвиток цифрових комунікацій в умовах діджиталізації економіки України: проблеми та можливості. *Ефективна економіка*. 2021. № 9. Режим доступу: http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=9277

2. Дворак О., Кубанов Р., Машуренко К., Павлов О. Психологічні аспекти професійного спілкування сучасних фахівців. *Структурні, просторові, технічні та організаційно-економічні чинники інноваційного розвитку будівельної галузі України в сучасних умовах: Матеріали науково-практичної конференції (30-31 травня 2023р, м.Київ).* ВСП «ІІНО КНУБА», 2023. С. 95-97. Режим доступу: https://iino.knuba.edu.ua/images/IINO_2023/Kaf_BIT/Naukovi_materialy/Konferentsiia-SPTOEChIRB/95-97.pdf

3. Каденко І.В., Щетініна А.С. Феномен професійного розвитку в сучасному освітньому середовищі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2019. № 67. Т. 2. С. 24-30. Режим доступу: http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2019/67/part_2/7.pdf

4. Мартинець Л. Рівні сформованості професійного розвитку вчителя. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи.* 2016. Вип. 2. С. 75-81. С. 77 Режим доступу: https://pi.iod.gov.ua/images/pdf/2016%202/12.pdf

5. Олтаржевський Д. Цифрові комунікації: навчальний посібник із дисципліни «Медіавиробництво: промоція». Київ : ННІЖ КНУ імені Тараса Шевченка, 2023. 120 с.

6. Підлубна О. М. Професійне спілкування у діяльності майбутніх пілотів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальносовітній школах.* 2013. Вип. 30 (83). С. 278-283.

7. Пономарьова Н. Цифрова комунікація: виклики та можливості. *Цифрова трансформація освіти і науки. Матеріали ІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції (14-15 березня 2024 р., м. Харків*). Режим доступу: https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/8bfb0053-004f-42af-bc17-ae34c8da41f5/content

8. Соціальна психологія : навч. посіб. для здобувачів ступеня бакалавра / Н. Ю. Волянюк, Г. В. Ложкін, О. В. Винославська, І. О. Блохіна, М. О. Кононець, О. В. Москаленко, О. І. Боковець, Б. В. Андрійцев ; КПІ ім. Ігоря Сікорського. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2019. 254 с. Режим доступу: https://ela.kpi.ua/server/api/core/bitstreams/14a82805-7b31-4866-8059-fc640a894488/content

9. Чернятевич Я. В. Цифровий робочій простір як складова сучасного ринку праці. *Підприємництво і торгівля.* 2021. № 32. С. 60-65. Режим доступу: http://journals-lute.lviv.ua/index.php/pidpr-torgi/article/view/1071/1013

10. Шевченко Л. С. Концепція «цифрових робочих місць» та її вплив на сферу людських ресурсів Режим доступу: https://ndipzir.org.ua/wp-content/uploads/2020/16.11.2020/16.11.2020_30.pdf

11. Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gomez S., Van den Brande, G. (2016). DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model. Luxembourg Publication Office of the European Union. EUR 27948 EN. doi:10.2791/11517 Retrieved from https://surl.li/scknad

12. Raven J. The Competencies Needed at Work and in Society. Collected Original Resources in Education, 1981. 298 p.

References:

1. *Hliebova A. O., Kravchenko V. V. (2021). Rozvytok tsyfrovykh komunikatsij v umovakh didzhytalizatsii ekonomiky Ukrainy: problemy ta mozhlyvosti* [Development of Digital Communications in the Context of the Digitalization of Ukraine's Economy: Problems and Opportunities]. *Efektyvna ekonomika. № 9. DOI: 10.32702/2307-2105-2021.9.80* [in Ukrainian].

2. *Dvorak O., Kubanov R., Mashurenko K., Pavlov O. (2023) Psykholohichni aspekty profesijnoho spilkuvannia suchasnykh fakhivtsiv* [Psychological Aspects of Professional Communication of Modern Specialists]. *Strukturni, prostorovi, tekhnichni ta orhanizatsijno-ekonomichni chynnyky innovatsijnoho rozvytku budivel'noi haluzi Ukrainy v suchasnykh umovakh: Materialy Naukovopraktychnoi konferentsii (30-31 travnia, m.Kyiv). VSP «IINO KNUBA», 2023. S. 95-97.* Retrieved from *https://iino.knuba.edu.ua/images/IINO_2023/Kaf_BIT/Naukovi_materialy/Konferentsiia-SPTOEChIRB/95-97.pdf* [in Ukrainian].

3. *Kadenko I.V., Schetinina A.S. (2019). Fenomen profesijnoho rozvytku v suchasnomu osvitn'omu seredovyschi* [The Phenomenon of Professional Development in the Modern Educational Environment]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyschij i zahal'noosvitnij shkolakh. № 67. T. 2. S. 24-30.* Retrieved from *http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2019/67/part_2/7.pdf* [in Ukrainian].

4. *Martynets' L. (2016). Rivni sformovanosti profesijnoho rozvytku vchytelia* [Levels of Teacher's Professional Development Formation]. *Pedahohichni innovatsii: idei, realii, perspektyvy. Vyp. 2. S. 75-81.* Retrieved from *https://pi.iod.gov.ua/images/pdf/2016%202/12.pdf* in Ukrainian].

5. *Oltarzhevs'kyŭ D. (2023). Tsyfrovi komunikatsiï: navchal'nyŭ posibnyk iz dystsypliny «Mediavyrobnytstvo: promotsiia»* [*Digital Communications*]. *Kyïv: NNIZh KNU imeni Tarasa Shevchenka, 120 s.* [in Ukrainian].

6. *Pidlubna O. M. (2013). Profesijne spilkuvannia u diial'nosti majbutnikh pilotiv* [Professional Communication in the Activities of Future Pilots]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyschij i zahal'nosovitnij shkolakh. Vyp. 30 (83). S. 278-283.* [in Ukrainian].

7. *Ponomar'ova N. (2024). Tsyfrova komunikatsiia: vyklyky ta mozhlyvosti* [Digital communication: challenges and opportunities]. *Tsyfrova transformatsiia osvity i nauky. Materialy II Vseukrains'koi naukovo-praktychnoi konferentsii (14-15 bereznia, m. Kharkiv).* Retrieved from *https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/8bfb0053-004f-42af-bc17-ae34c8da41f5/content* [in Ukrainian].

8. *N. Yu. Volianiuk, H. V. Lozhkin, O. V. Vynoslavs'ka, I. O. Blokhina, M. O. Kononets', O. V. Moskalenko et al (2029) Sotsial'na psykholohiia* [*Social Psychology*]. *Kyiv : KPI im. Ihoria Sikors'koho, 2019. 254 s.* Retrieved from *https://ela.kpi.ua/server/api/core/bitstreams/14a82805-7b31-4866-8059-fc640a894488/content* [in Ukrainian].

9. *Cherniatevych Ya. V. (2021). Tsyfrovyj robochij prostir iak skladova suchasnoho rynku pratsi* [Digital Workspace as a Component of the Modern Labor Market]. *Pidpryiemnytstvo i torhivlia. № 32. S. 60-65.* Retrieved from *http://journals-lute.lviv.ua/index.php/pidpr-torgi/article/view/1071/1013* [in Ukrainian].

10. *Shevchenko L. S. Kontseptsiia «tsyfrovykh robochykh mists'» ta ii vplyv na sferu liuds'kykh resursiv* Retrieved [The Concept of 'Digital Workplaces' and Its Impact on the Human Resources Sector]. Retrived from *https://ndipzir.org.ua/wp-content/uploads/2020/16.11.2020/16.11.2020_30.pdf* [in Ukrainian].

11. Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gomez S., Van den Brande, G. (2016). DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model. Luxembourg Publication Office of the European Union. EUR 27948 EN. doi:10.2791/11517 Retrieved from https://surl.li/scknad

12. Raven J. (1981). The Competencies Needed at Work and in Society. Collected Original Resources in Education, 298 p.

УДК 37.01:629.7

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1656-1666

Сіненко Дмитро Васильович кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри льотної експлуатації і бойового застосування літаків льотного факультету, Харківський національний університет Повітряних Сил імені Івана Кожедуба, м. Харків, тел.: (050) 751-85-84, https://orcid.org/0000-0002-1437-7138

Онипченко Павло Миколайович кандидат педагогічних наук, доцент, провідний науковий співробітник науково-дослідної лабораторії льотного факультету Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба, м. Харків, тел.: (050) 969-04-07, http://orcid.org/0000-0003-4497-327X

Громико Олег Васильович кандидат філософських наук, доцент, професор кафедри тактики авіації льотного факультету, Харківський національний університет Повітряних Сил імені Івана Кожедуба, м. Харків, тел.: (097) 556-54-75, https://orcid.org/0000-0001-7486-3755

ТРЕНАЖЕРНА ПІДГОТОВКА, ЯК ПЕДАГОГІЧНА СКЛАДОВА, В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ-ЛЬОТЧИКІВ

Анотація. Підготовка майбутніх льотчиків вимагає до себе особливої уваги, що пояснюється постійним оновленням парку літаків, збільшенням потоків інформації в польоті, дефіцитом часу, який витрачається на виконання експлуатаційних процедур з арматурою кабіни літака та стандартних польотних операцій, а також обмеженими психофізіологічними можливостями людини.

З огляду на складну економічну ситуації в країні в умовах військового стану, недостатньої кількості авіаційної техніки та обмеженої кількості паливно-мастильних матеріалів, що приводить до зменшення нальоту курсантів-льотчиків під час проведення льотної підготовки, все більшої актуальності набуває питання удосконалення організації та порядку проведення тренажерної підготовки у ВВНЗ льотного профілю.

Як свідчить практика, яким би не був високим рівень професійної підготовки льотчика, йому потрібно його підтримувати не тільки шляхом виконання польотів, а й постійно вдосконалювати на землі. Наземна підготовка курсантів-льотчиків до льотної практики здійснюється в процесі теоретичної та тренажерної підготовки. При цьому, з практичної точки

зору, тренажерна підготовка має пріоритет перед теоретичною. Вона складається з двох основних взаємопов'язаних елементів: наземної підготовки до тренувань по відповідним вправам програми та виконання польотів та тренажері.

Застосування методології системного підходу дозволило провести аналіз тренажерної підготовки як педагогічної системи та побудувати теоретичну модель, що відображає її основні етапи: 1-й етап – наземна підготовка до тренувань; 2-й етап – попередня підготовка до тренувань (польотів на тренажері) – проводиться з метою забезпечення якісної підготовки курсантів до виконання польотних завдань відповідно до запланованих вправ; 3-й етап – виконання тренувань (польотів на тренажері). Тренування проводяться за вправами КБП Л-39.

Таким чином, тренажерна підготовка розглядається нами як педагогічна складова в системі професійної підготовки курсантів-льотчиків у ВВНЗ льотного профілю, яка сприяє підвищенню якості практичної підготовки майбутніх льотчиків.

Ключові слова: дидактичні принципи, курс бойової підготовки, льотна підготовка, наземна підготовка, польотне завдання, тренажерна підготовка, тренування.

Sinenko Dmytro Vasylovych Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer of Department of Flight Operation and Combat Use of Aircraft of the Flight Faculty, Ivan Kozhedub Kharkov National University of Air Forces, Kharkiv, tel.: (050) 751-85-84, https://orcid.org/0000-0002-1437-7138

Onypchenko Pavlo Mykolayovych, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Lead Researcher of Research Laboratory of the Flight Faculty, Ivan Kozhedub Kharkov National University of Air Forces, Kharkiv, tel.: (050) 969-04-07, http://orcid.org/0000-0003-4497-327X

Hromyko Oleh Vasylovych Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Professor of Department of Aviation Tactics of the Flight Faculty, Ivan Kozhedub Kharkov National University of Air Forces, Kharkiv, tel.: (097)556-54-75, https://orcid.org/0000-0001-7486-3755

SIMULATOR TRAINING AS A PEDAGOGICAL COMPONENT IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF CADETE PILOTS

Abstract. The training of future pilots requires special attention, which is explained by the constant updating of the aircraft fleet, the increase in information

flows in flight, the shortage of time spent on performing operational procedures with aircraft cockpit fittings and flight operations, as well as the limited psychophysiological capabilities of a person.

Given the difficult economic situation in the country under martial law, the insufficient number of aviation equipment and the limited number of fuel and lubricants, which leads to a decrease in the number of cadet pilots during flight training, the issue of improving the organization and procedure for conducting simulator training in aviation-related military educational institutions is becoming increasingly relevant.

As practice shows, no matter how high the level of professional training of a pilot is, he needs to maintain it not only by performing flights, but also constantly improve it on the ground. Ground training of cadet pilots for flight practice is carried out in the process of theoretical and simulator training. At the same time, from a practical point of view, simulator training has priority over theoretical. It consists of two main interrelated elements: ground training for training on the relevant exercises of the program and flight training in a simulator.

The use of the methodology of the system approach allowed us to analyze simulator training as a pedagogical system and build a theoretical model that reflects its main stages: 1st stage - ground training for training; 2nd stage - preliminary training for training (flights on a simulator) - is carried out in order to ensure high-quality training of cadets to perform flight tasks in accordance with the planned exercises; 3rd stage - execution of training (flights on a simulator). Training is carried out using the exercises of the L-39 KBP.

Thus, simulator training is considered by us as a pedagogical component in the system of professional training of cadet pilots in aviation-related military educational institutions, which contributes to improving the quality of practical training of future pilots.

Keywords: didactic principles, combat training course, flight training, ground training, flight task, simulator training, training.

Постановка проблеми. Сучасний розвиток авіації та поява високотехнологічної, складної авіаційної техніки та озброєння вимагає підготовки висококваліфікованих фахівців льотних спеціальностей.

При цьому, підготовка майбутніх льотчиків потребує особливої уваги. Це пояснюється постійним оновленням парку літаків, збільшенням потоків інформації в польоті, дефіцитом часу, який необхідний на виконання експлуатаційних процедур та стандартних польотних операцій, обмеженими психофізіологічними можливостями людини.

Все це безпосередньо впливає і на безпеку польотів. Статистика авіаційних аварій і катастроф, як в Україні, так і у світі загалом показує, що

близько 75 – 80 % всіх нештатних ситуацій у польоті закінчується успішно та безпечно або тяжкість їх зводиться до мінімуму внаслідок своєчасних і безпомилкових дій льотного складу. Разом з тим, на думку експертів, 35 – 45 % авіаційних подій відбувається через низький рівень професійної підготовки льотного складу (у тому числі 50 – 70 % катастроф).

З огляду на вищезазначене, а також враховуючі складну економічну ситуації в країні в умовах військового стану, недостатню кількості авіаційної техніки та обмеженість паливно-мастильних матеріалів, що призводить до зменшення годин нальоту курсантів-льотчиків під час проведення льотної підготовки, все більшої актуальності набуває питання організації та порядку проведення тренажерної підготовки, як базису їх професійної підготовки.

Мета статті. Дослідження процесу організації та проведення тренажерної підготовки, як складової частини педагогічної системи професійної підготовки курсантів-льотчиків у вищому військовому навчальному закладі (ВВНЗ) льотного профілю, яка сприятиме підвищенню якості їх фахової підготовки до професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Здійснений огляд та аналіз досліджень і публікацій за даним напрямком свідчить, що питаннями професійної підготовки льотного складу займалась достатня кількість науковців.

Так Невзоров Р.В, Барановська Л.В. та інші [1] зосереджують свою увагу на формуванні необхідних професійних компетенціях майбутніх льотчиків. Невзоров Р.В., Онипченко П.М., Громико О.В., Коник О.О. [2] розглядають педагогічну систему в контексті забезпечення якості фахової підготовки до бойових польотів майбутніх льотчиків. Плачінда Т.С. [3, 4] досліджує в цілому освітнє середовище ВВНЗ авіаційного профілю з урахуванням зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх авіаційних фахівців. Тренажерна підготовка, як правило займає в цих дослідженнях другорядне значення, виступаючі в якості технічної складової в системі професійної підготовки майбутніх льотчиків.

Окремо хочеться відзначити Литвинчука М.І. [5], який в своїй роботі дослідив в цілому технологію професійної підготовки льотного складу з урахуванням історичного аспекту, реалій сьогодення, а також визначив перспективи подальшого розвитку цієї технології.

В цілому, існуючі на сьогоднішній день наукові дослідження і публікації, розглядають питання професійної підготовки курсантів-льотчиків з використанням пілотажних тренажерах з точки зору їх психофізіологічних можливостей та оцінки якості пілотування [6, 7, 8]. Проте в них не розглядаються сучасні аспекти і методи організації та

програми проведення тренажерної підготовки. А сама тренажерна підготовка виступає у якості технічного наповнення існуючої педагогічної системи професійної підготовки курсантів-льотчиків.

Виклад основного матеріалу. Підготовка курсантів-льотчиків до льотної практики здійснюється в процесі теоретичної та тренажерної підготовки. В той же час, якій би на був високим рівень практичної підготовки льотчика, йому потрібно підтримувати цій рівень не тільки шляхом тренувальних польотів, а й постійно його вдосконалювати на землі. Це вдосконалення здійснюється в тому числі й в процесі тренажерної підготовки, яка складається з двох основних взаємопов'язаних елементів: наземної підготовки до тренувань по відповідним вправам програми та виконання польотів та тренажері.

Застосування методології системного підходу [9, 10] дозволяє провести аналіз тренажерної підготовки як педагогічної складової в системи професійної підготовки курсантів-льотчиків.

Елементи системи створюють певну структуру, а їх наукове супроводження забезпечує ефективне її функціонування. Сучасні дослідники [4, 6, 11] вважають, що під структурою педагогічної системи тренажерної підготовки пілота слід розуміти спеціальну цілеспрямовану просторово-часову інтеграцію елементів педагогічного процесу в інтересах отримання нею запрограмованого педагогічного результату.

Головною рисою системи професійної підготовки повинна бути певна стабільність, взаємний зв'язок усіх елементів системи, коли зміна одного з елементів педагогічного процесу призводить до зміни всіх інших і в цілому всієї системи. Елементи які включенні в систему упорядковуються певним чином. Результати педагогічного процесу, що стабілізують упорядкування системи являються основним інструментом організації взаємодії елементів системи. Фіксація елементів у системі тренажерної підготовки повинна здійснюватися за допомогою інтеграції міжпредметних зв'язків [12, 13].

Системний підхід до організації тренажерної підготовки потребує інтеграцію інформаційних зовнішніх впливів у педагогічний процес, щоб результати функціонування часткових педагогічних впливів, які є системними факторами, мали сумісність і відповідали меті професійної підготовки майбутніх військових льотчиків.

У процесі побудови моделі організації тренажерної підготовки курсантів-льотчиків, на нашу думку, необхідно дотримуватися таких дидактичних принципів:

1) організаційні принципи – принцип домінантно-мотиваційної настанови; принцип цілісної просторово-часової інтеграції; принцип спеціалі-

зованості; принцип різноспрямованої ритмічності; принцип зворотного зв'язку;

2) процесуальні принципи – принцип суворої регламентації та часового лімітування; принцип додаткового навантаження; принцип ритмічного зростання психологічного навантаження; принцип комплексного формування психофізіологічних якостей і механізмів адаптації.

Таким чином, дидактичні організаційні та процесуальні принципи дозволяють цілеспрямовано підійти до обґрунтування трьох основних етапів професійної підготовки курсантів у ВВНЗ льотного профілю.

Загальними цілями першого етапу є набуття загальновійськових знань і засвоєння правил статутної поведінки; формування наукового світогляду; розвиток пізнавальних здібностей та інтересів; розвиток навичок і потреб у самоосвіті; розвиток політехнічних знань та умінь; формування фонового рівня спеціальних якостей; формування стійкого інтересу до льотної діяльності.

На другому етапі відбувається досягнення безпосередніх цілей спеціально-технічної підготовки та формування спеціальних психофізичних якостей майбутнього льотчика. Збагачення та творчий розвиток мотиваційної сфери щодо професії військового льотчика й повної особистісної і професійної самоактуалізації у льотній діяльності.

На третьому етапі вирішуються такі завдання: формування спеціальних професійних якостей та стійких вмінь та навичок пілотування літака в різних ситуаціях; оцінювання рівня спеціально-технічної підготовленості; оцінювання психофізіологічної підготовленості льотчика; завершення формування особистості військового льотчика.

Аналіз науково-педагогічної літератури та керівних документів, які регламентують льотну роботу в процесі підготовки військових льотчиків, дозволив виділити такі основні види підготовки майбутніх льотчиків:

– загальнотеоретична підготовка, яка забезпечує формування загальнотехнічних і спеціальних знань, якостей, вмінь та навичок;

– загальновійськова підготовка, що надає знання, формує вміння та навички, які потрібні кожному військовослужбовцю (вогнева підготовка, фі-зична підготовка, вивчення військових статутів, стройова підготовка, захист від засобів масового ураження, медична підготовка та ін.);

– фізична підготовка, що забезпечує формування і постійне вдосконалення психофізіологічних якостей, які необхідні для військово-професійної діяльності військового льотчика; це – загальна та спеціальна фізичні підготовки;

– тренажерна підготовка – закріплює теоретичні знання й допомагає формувати первинні вміння та навички щодо роботи з обладнання кабіни і

експлуатації різних систем літака, а також здійснити відпрацювання послідовності дій при виникненні нештатних ситуацій;

– льотна підготовка остаточно формує та закріплює всі необхідні професійно-важливі якості, які визначають професійний рівень льотчика;

– психологічна підготовка є системою, яка являє собою сукупність спеціальних ефективних принципів, методів, прийомів, засобів і методик підготовки, що спрямована на формування професійної надійності льотчика в будь-яких умовах діяльності.

Велике значення для психологічного загартовування курсантів до будь-якого виду польотів мають тренування на пілотажних тренажерах. На сьогодні, тренажерна підготовка, з використанням сучасних пілотажних тренажерів, має коефіцієнт кореляції з реальною льотною діяльністю 0,6 – 0,76.

При початку польотів на тренажерах курсанти-льотчики виказують нервовість та напруженість, що викликає розлад ряду психофізіологічних функцій. Це закономірна реакція на нову обстановки. Вже після 3 – 4 польотів у більшості курсантів-льотчиків напруженість зменшується та збільшується показники ефективності у навчанні.

Приступаючи до тренажерної підготовки, якість і міцність засвоєння елементів техніки пілотування у польотах, головним чином, залежить від того, наскільки методично та психологічно правильно застосовуються в них існуючі методи та прийоми льотного навчання: показ, спільне управління, підказка й вправа. У процесі проходження програми тренажерної підготовки інструктор ставить перед курсантом тільки прості завдання, поступово розкриває перспективу руху вперед, зміцнює впевненість у тому, що завтра він досягне кращих результатів, ніж сьогодні. У період проходження програми не тільки переборюється напруженість і формуються уміння та навички в техніці пілотування, але і розвиваються необхідні індивідуально-психічні якості, у тому числі й емоційно-вольова стійкість. Інструктор в процесі тренажерної підготовки не тільки навчає курсанта виконувати польоти на тренажері, але й об’єктивно всебічно оцінює його готовність до виходу на льотну практику.

Системне дослідження процесу тренажерної підготовки курсантів-льотчиків дозволили побудувати текстуальну модель, що відображає основні його етапи [14].

1-й етап – наземна підготовка до тренувань.

Мета наземної підготовки полягає в тому, щоб на базі знань та навичок, отриманих у процесі теоретичної підготовки, надати курсантам конкретних знань, які пов’язані з виконанням тренувальних вправ Курсу бойової підготовки на навчально-тренувальному літаку Л-39 (КБП Л-39) та набути практичних навичок, необхідних для успішного оволодіння технікою пілотування й бойового застосування.

Вона складається з:

– вивчення завдань та вправ програми тренувальних занять на тренажерах КБП Л-39;

– вивчення документів, що регламентують льотну роботу;

– вивчення інструкції щодо виконання польотів у районі аеродрому й ознайомлення з районом польотів у радіусі 150 км;

– вивчення та відпрацювання дій при катапультуванні та при інших способах залишення літака на землі та в повітрі в аварійній ситуації, а також дій після приземлення (приводнення);

– вивчення і перевірки знання курсантами порядку підготовки до польоту, послідовності та техніки виконання елементів польоту, порядку переключення уваги при пілотуванні, ведення обачності і радіообміну;

– відпрацювання дій з арматурою кабіни за етапами польоту, а також в особливих випадках у польоті.

Матеріал відповідної підготовки конспектується курсантом у робочому зошиті підготовки до тренувань на тренажерах.

2-й етап – попередня підготовка до тренувань (польотів на тренажері) – проводиться з метою забезпечення якісної підготовки курсантів до виконання польотних завдань відповідно до запланованих вправ.

Попередня підготовка до тренувань проведення напередодні тренувань, в години самостійної підготовки, під керівництвом інструкторів тренажерів НТК (авіаційних тренажерів) тривалістю не менше 30 хвилин. Попередня підготовка до тренувань повинна включати: вивчення вправи, самостійну підготовку і контроль готовності до тренувань.

Контроль готовності курсантів до тренувань є заключним етапом попередньої підготовки. Основним видом контролю готовності курсантів до тренувань є індивідуальний контроль. Він проводиться інструкторами тренажерів у формі, що дозволяє переконатися в готовності курсантів до виконання польотних завдань.

3-й етап – виконання тренувань (польотів на тренажері). Тренування проводяться за вправами КБП Л-39.

Крім тренування за вправами з курсантами проводяться тренування дій в особливих випадках у польоті (ОВП). Тренування проводить інструктор тренувань. Початкові тренування по відпрацюванню дій в ОВП доцільно відпрацьовувати в кабіні непрацюючого тренажера, при удосконаленні навичок – на працюючому тренажері в комплексі з іншими вправами програми [14].

Основна мета тренувань курсантів в кабіні непрацюючого тренажера – формування навичок в оцінці обстановки, прийнятті рішення та виконання необхідних операцій з обладнанням кабіни по ввідним інструктора.

При тренуванні на працюючому тренажері основна мета полягає у формуванні та удосконаленні навичок своєчасного виявлення відмови в роботі систем та агрегатів, прийняття рішення та виконання дій, що забезпечують безпечне завершення польоту.

Перед відпрацюванням дій в ОВП курсант повинен вивчити відповідний розділ Керівництва з льотної експлуатації літака. Імітувати відмову авіатехніки необхідно після відпрацювання курсантом техніки пілотування в даних умовах. При початковому відпрацюванні дій в ОВП відмови авіаційної техніки вводяться після попередження курсанта. У подальшому інструктор вводить відмову без попередження.

Після визначення відмови курсант доповідає про це інструктору, а інструктор відзначає час, витрачений на виявлення відмови, і дій при відмові, контролює дії курсанта і при необхідності підказує правильні дії. Якщо курсант вчасно виявив відмову і діє правильно, то для закріплення навичок слід повторити відмову 2 – 3 рази. В іншому випадку курсант повинен повторити дії в ОВП і тільки після цього повторити тренування до повного відпрацювання навичок з кожного особливого випадку. Дії в ОВП вважаються відпрацьованими, якщо вони виконані на оцінку “відмінно” або “добре” у відповідності до Нормативів оцінки дій в ОВП. Дії в ОВП відпрацьовуються паралельно з вправами програми.

Наліт на тренажерах записується у відповідний розділ льотної книжки курсанта-льотчика після проведення кожного тренування. За результатами проведення тренувань на тренажерах кожному курсанту інструктором виставляється оцінка.

Висновки. Таким чином, тренажерна підготовка курсантів-льотчиків у ВВНЗ льотного профілю, розглядається нами як педагогічна складова в системі їх професійної підготовки. Вона ґрунтується на основних дидактичних принципах: організаційний і процесуальний. А побудована текстуальну модель, відображає основні її етапи: 1-й етап – наземна підготовка до тренувань; 2-й етап – попередня підготовка до тренувань (польотів на тренажері); 3-й етап – виконання тренувань (польотів на тренажері). Які включають сучасні аспекти і методи організації та програми проведення тренажерної підготовки.

Література:

1. Plachynda, T., Nevzorov, R., Baranovska, L., Onypchenko, P., Bloshchynskyi, I., & Didenko, O. Future Military Pilots’ Professional Competence Formation. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala.* 2020, Volume 12, Issue 4, pages: 357–368.

2. Невзоров Р.В., Онипченко П.М., Громико О.В., Коник О.О. Педагогічна система забезпечення якості фахової підготовки до бойових польотів майбутніх льотчиків тактичної авіації. Збірник наукових праць Харківського національного університету Повітряних Сил. 2024. № 2(80). С. 166–174.

3. Плачинда Т.С. Професійна підготовка майбутніх авіаційних фахівців : зарубіжний і вітчизняний досвід : монографія. Кіровоград, 2014. 533 с.

4. Плачинда Т.С. Особливості організації освітнього середовища ЗВО авіаційного профілю. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 6 (90). С. 120–129.

5. Литвинчук М.І. Від земних технологій льотних екіпажів до технологій космічних. П'ятирівнева технологія професійної підготовки льотчика: вікова історія, сьогодення та перспективи: монографія. Харків: ХУПС, 2013. 420 с.

6. Невзоров Р.В., Онипченко П.М., Громико О.В. Інноваційні технології професійної підготовки майбутніх військових пілотів: вітчизняний і світовий досвід. Інноваційні освітні технології: світовий і вітчизняний досвід використання в системі неперервної освіти: монографія. Біла Церква : ТОВ «Білоцерківдрук». 2022. – 341 с.

7. Керницький О.М. Формування готовності курсантів льотних навчальних закладів до професійної діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2015. № 41. С. 155–162.

8. Прошкін В.В. Педагогічна система як предмет наукового дослідження. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2015. Вип. 4. С. 7–12.

9. Добрянський І.А. Суть і значення системного підходу в побудові моделі професійної підготовки льотного складу. Науковий вісник Донбасу. Педагогічні науки. 2014. № 3 (27). Стаття 8. URL: http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN27/9.pdf (дата звернення: 13.02.2025).

10. Телелим В.М. Підготовка військових фахівців з вищою освітою: системний підхід. *Збірник наукових праць "Військова освіта" Національного університету оборони України*. 2013. № 1 (27). С. 3–15.

11. Онипченко П.М., Полуйко О.М. Психолого-педагогічні аспекти організації тренажерної підготовки льотного складу на сучасному авіаційному тренажері. *Науковий вісник Льотної академії*. 2017. № 1. С. 116–121.

12. Лігоцький А.О. Основні засади побудови навчального процесу вищого військового навчального закладу з орієнтацією на упереджене формування професійних компетенцій випускників. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2011. № 1. С. 61–71.

13. Вітченко А.О., Осьодло В.І., Салкуцан С.М. Технології навчання у вищій військовій школі: теорія і практика : навч.-метод. посіб. Київ : НУОУ ім. Івана Черняховського, 2016. 250 с.

14. Курс бойової підготовки на навчально-тренувальному літаку Л-39. Затверджений Командувачем Повітряних Сил ЗС України 31.12.2021 р. 352 с.

References:

1. Plachynda, T., Nevzorov, R., Baranovska, L., Onypchenko, P., Bloshchynskyi, I., & Didenko, O. (2020). Future Military Pilots' Professional Competence Formation. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala, 12, Issue 4*, 357–368 [in English].

2. Nevzorov, R.V., Onypchenko, P.M., Hromyko, O.V., Konyk, O.O. (2024). Pedahohichna systema zabezpechennia yakosti fakhovoi pidhotovky do boiovykh polotiv maibutnikh lotchykiv taktychnoi aviatsii [Pedagogical system for ensuring the quality of professional training for combat flights of future tactical aviation pilots]. *Zbirnyk naukovykh prats Kharkivskoho natsionalnoho universytetu Povitrianykh Syl, 2(80),* 166–174 [in Ukrainian].

3. Plachynda, T.S. (2014). *Profesiina pidhotovka maibutnikh aviatsiinykh fakhivtsiv : zarubizhnyi i vitchyznianyi dosvid [Professional training of future aviation specialists: foreign and domestic experience]*. Kirovohrad [in Ukrainian].

4. Plachynda, T.S. (2019). Osoblyvosti orhanizatsii osvitnoho seredovyshcha ZVO aviatsiinoho profiliu [Peculiarities of the organization of the educational environment of aviation higher education institutions]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii, 6(90)*, 120–129 [in Ukrainian].

5. Lytvynchuk M.I. (2013). *Vid zemnykh tekhnolohii lotnykh ekipazhiv do tekhnolohii kosmichnykh. Piatyrivneva tekhnolohiia profesiinoi pidhotovky lotchyka: vikova istoriia, sohodennia ta perspektyvy [From terrestrial technologies of flight crews to space technologies. Five-level technology of professional pilot training: centuries-old history, present and prospects]*. Kharkiv: KhUPS [in Ukrainian].

6. Nevzorov, R.V., Onypchenko, P.M., Hromyko, O.V. (2022). *Innovatsiini tekhnolohii profesiinoi pidhotovky maibutnikh viiskovykh pilotiv: vitchyznianyi i svitovyi dosvid. Innovatsiini osvitni tekhnolohii: svitovyi i vitchyznianyi dosvid vykorystannia v systemi neperervnoi osvity [Innovative technologies for professional training of future military pilots: domestic and international experience. Innovative educational technologies: international and domestic experience of use in the system of continuing education]*. Bila Tserkva : TOV «Bilotserkivdruk» [in Ukrainian].

7. Kernytskyi, O.M. (2015). Formuvannia hotovnosti kursantiv lotnykh navchalnykh zakladiv do profesiinoi diialnosti [Formation of readiness of cadets of flight training institutions for professional activity]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh, 41*, 155–162 [in Ukrainian].

8. Proshkin, V.V. (2015). Pedahohichna systema yak predmet naukovoho doslidzhennia [The pedagogical system as a subject of scientific research]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka, 4*, 7–12 [in Ukrainian].

9. Dobrianskyi, I.A. (2014). Sut i znachennia systemnoho pidkhodu v pobudovi modeli profesiinoi pidhotovky lotnoho skladu [The essence and importance of a systems approach in building a model of professional training for flight personnel]. *Naukovyi visnyk Donbasu. Pedahohichni nauky, 3(27)*, stattia 8. http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN27/9.pdf (accessed 13 February 2025) [in Ukrainian].

10. Telelym, V.M. (2013). Pidhotovka viiskovykh fakhivtsiv z vyshchoiu osvitoiu: systemnyi pidkhid [Training of military specialists with higher education: a systematic approach]. *Zbirnyk naukovykh prats "Viiskova osvita" Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy, 1(27)*, 3–15 [in Ukrainian].

11. Onypchenko, P.M., Poluiko, O.M. (2017). Psykholoho-pedahohichni aspekty orhanizatsii trenazhernoi pidhotovky lotnoho skladu na suchasnomu aviatsiinomu trenazheri [Psychological and pedagogical aspects of organizing flight crew training on a modern aviation simulator]. *Naukovyi visnyk Lotnoi akademii, 1*, 116–121 [in Ukrainian].

12. Lihotskyi A. O. (2011). Osnovni zasady pobudovy navchalnoho protsesu vyshchoho viiskovoho navchalnoho zakladu z oriientatsiieiu na uperedzhene formuvannia profesiinykh kompetentsii vypusknykiv [The main principles of building the educational process of a higher military educational institution with a focus on the biased formation of professional competencies of graduates]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy, 1*, 61–71 [in Ukrainian].

13. Vitchenko, A.O., Osodlo, V.I., Salkutsan, S.M. (2016). *Tekhnolohii navchannia u vyshchii viiskovii shkoli: teoriia i praktyka [Learning technologies at the Higher Military School: theory and practice]*. Kyiv : NUOU im. Ivana Cherniakhovskoho [in Ukrainian].

14. *Kurs boiovoi pidhotovky na navchalno-trenuvalnomu litaku L-39 [Combat training course on the L-39 training aircraft]* (2021). Zatverdzhenyi Komanduvachem Povitrianykh Syl ZS Ukrainy 31.12.2021 [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) № 4(34)2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 37.014.25:378

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1667-1678

Снітовська Ольга Йосипівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри латинської та іноземних мов, Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького, м. Львів, тел.: (096) 426-06-80, https://orcid.org/0000-0002-3086-9503.

РЕЦЕПЦІЯ ПРОБЛЕМИ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ КОМПАРАТИВІСТИЦІ

Анотація. У статті аналізуються динаміка, тенденції, характер розвитку українського науково-педагогічного дискурсу з проблеми інтернаціоналізації вищої освіти та його змістова наповненість, країнознавча спрямованість. У розвитку дискурсу з означеної проблеми за «рубіжні» визначено 2007–2008 рр., коли науковці стали переключатися з її вивчення в контексті входження України в Болонський процес на осмислення інтернаціоналізації вищої освіти як окремого складного феномену. Це супроводжувалося переходом від інтеріоризації наративів західних авторів на продукування власних оригінальних ідей у статтях, згодом появою комплексних монографічних і дисертаційних праць.

Окреслено появу та розвиток у 10–20-х рр. XXI ст. взаємопов'язаних тематичних і міждисциплінарних векторів дослідження інтернаціоналізації вищої освіти. Показано науково-теоретичне та історіософське значення для розуміння її сутності праць з філософії освіти. До розробки концептуальних засад і вивчення профільних аспектів інтернаціоналізації вищої освіти долучилися фахівці в галузях економіки, фінансів, управління, менеджменту.

Відзначено методологічно значущий для вітчизняної науки доробок зарубіжних науковців, які показали, що під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників процес інтернаціоналізації вищої освіти перебуває в постійному розвитку на індивідуальному, академічному, інституційному, національному рівнях. Структурний аналіз рецепції інтернаціоналізації вищої освіти вітчизняної компаративістики зумовив характеристику її основних компонентів: базові виміри інтернаціоналізації вищої освіти, стратегії і механізми їх реалізації; групи (суб'єкти), задіяні у процес інтернаціоналізації освіти; рівні його розвитку; структура, цілі, зміст, процесу інтернаціоналізації вищої освіти; її залежність від змін у міжнародних відносинах; географічний вимір інтернаціоналізації вищої освіти, її

взаємозв'язок з розвитком соціальних і освітніх реформ; інтернаціоналізація оцінки якості знань; перспективи розвитку інтернаціоналізації вищої освіти.

Ключові слова: інтернаціоналізація вищої освіти, педагогічна компаративістика, науково-педагогічний дискурс, філософія освіти, університет.

Snitovska Olha Yosypivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Latin and Foreign Languages, Lviv National Medical University named after Danylo Halytskyi, Lviv, tel.: (096) 426-06-80, https://orcid.org/0000-0002-3086-9503

PERCEPTION OF THE PROBLEM OF INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION IN UKRAINIAN PEDAGOGICAL COMPARATIVE STUDIES

Abstract. The article analyzes the dynamics, trends, and nature of the development of Ukrainian scientific and pedagogical discourse on the problem of internationalization of higher education, its content, and country-specific orientation. The years 2007–2008 are defined as a "turning point" in the development of discourse on this issue, when scholars began to shift from studying it in the context of Ukraine's entry into the Bologna Process to understanding the internationalization of higher education as a separate complex phenomenon. This was accompanied by a transition from interiorizing the narratives of Western authors to producing their own original ideas in articles, and later the emergence of comprehensive monographs and dissertations.

The emergence and development of interrelated thematic and interdisciplinary vectors for studying the internationalization of higher education in the 2010s and 2020s are outlined. The scientific-theoretical and historiosophical significance for understanding its essence is shown in works on the philosophy of education. Specialists in economics, finance, management, and administration have contributed to the development of conceptual foundations and the study of specific aspects of the internationalization of higher education.

The methodologically significant contribution of foreign scholars to domestic science is noted, as they have shown that under the influence of internal and external factors, the process of internationalization of higher education is constantly evolving at the individual, academic, institutional, and national levels. A structural analysis of the perception of the internationalization of higher education in domestic comparative studies led to the characterization of its main components: basic dimensions of the internationalization of higher education,

strategies and mechanisms for their implementation; groups (subjects) involved in the process of internationalization of education; levels of its development; structure, goals, content of the process of internationalization of higher education; its dependence on changes in international relations; geographical dimension of the internationalization of higher education, its relationship with the development of social and educational reforms; internationalization of knowledge assessment; prospects for the development of the internationalization of higher education.

Keywords: internationalization of higher education, pedagogical comparative studies, scientific and pedagogical discourse, philosophy of education, university**.**

Постановка проблеми. Наприкінці XX – на початку XXI ст. на тлі процесів глобалізації національні системи освіти та окремі виші зіштовхнулися з явищем інтернаціоналізації. У західній та українській педагогічній компаративістиці утверджується її ключове трактування як важливої риси (характеристики, тенденції, чинника) сучасного розвитку та модернізації вищої освіти й університетів. Розвиток інтернаціоналізації вищої освіти (ІВО) об'єктивно посилив увагу до її всебічного осмислення та вироблення рецепції цього феномену в українській педагогічній компаративістиці. Потреба предметного аналізу нагромадженого масиву наукових знань з порушеної проблеми окреслює її науково-теоретичну актуальність та практичну значущість.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Українська педагогічна компаративістика нагромадила масив студій, що розкривають різні аспекти процесу (явища, тенденції) інтернаціоналізації вищої освіти (В. Андрущенко, І. Василенко, С. Вербицька, Т. Воєцька, М. Головань, Л. Горбунова, В. Зінченко, К. Корсак, О. Красовська, В. Кремень, Г. Макберні, І. Мигович, М. Мясковський, В. Огнев'юк, Н. Погребняк, І. Сікорська, О. Слюсаренко, Л. Сохань, І. Степаненок, О. Хоменко, Ж. Чернякова, О. Шишко, І. Ярмак та ін.). Цей науковий доробок представляє різні контроверсійні, подекуди відмінні та амбівалентні трактування, підходи, характеристики феномену ІВО. Попри окремі спроби їх аналізу (Н. Авшенюк, М. Дебич, А. Сбруєва та ін.), означена проблема потребує подальшого структурованого вивчення і цілісного осмислення. Це зумовлює доцільність нашого дослідження.

Мета статті – аналіз динаміки, тенденцій, характеру розвитку українського наукового дискурсу з проблеми ІВО та його змістової наповненості і країнознавчої спрямованості.

Виклад основного матеріалу. Згідно з нашим аналізом, умовно «рубіжними» в українському дискурсі з проблеми ІВО є 2007–2008 рр.,

коли науковці стали переключатися з її вивчення в контексті входження України в Болонський процес на її осмислення як окремого складного феномену. Це супроводжувалося переходом від інтеріоризації наративів західних авторів на продукування власних оригінальних ідей у статтях, а згодом і появою комплексних монографічних та дисертаційних праць.

Як приклад означеного «євроінтеграційного» підходу відзначмо підрозділ «Інтернаціоналізація вищої освіти» у навчальному посібнику «Вища освіта і Болонський процес». Його автори К. Корсак та І. Ластовченко визначили ІВО як «позаосвітній чинник глобального і національного походження», який змушує провідні університети вливатися в міжнародні інтеграційні процеси та конкурувати на світових ринках освітніх послуг. Вони зосередилися на аналізі інтернаціоналізації навчальних планів, що виявилося в оновленні змісту дисциплін відповідно до запитів студентів-іноземців, посиленні міжкультурного і міждисциплінарного компонентів, адаптації до вимог подвійних дипломів тощо [1, с. 75–77].

У 10–20-х рр. XXI ст. окреслилися взаємопов'язані тематичні та міждисциплінарні вектори дослідження ІВО. Важливе науково-теоретичне та історіософське значення для розуміння її сутності мають праці з філософії освіти. Так, В. Зінченко крізь призму аналізу німецької школи філософії освіти (герменевтичний історизм Г. Ноля; структурна герменевтика Е. Венігера і В. Флітнера; педагогічна антропологія Г. Рота, Г. Здарзіла), Вальдорфська педагогіка Р. Штайнера; екзистенційно-діалогічна філософія М. Бубера та ін.) розкрив сутність соціальної філософії освіти як «ідейного, методологічного і міжнаукового містка» між суспільствознавчою та освітянською проблематикою сучасних студій. За думкою вченого, саме в концептах соціальної філософії освіти виявляються перспективи формування інтегрованої соціогуманітарної системи освіти, суспільного виховання та формування інтелектуальної особистості, які визначають процеси інтернаціоналізації та інтеграції вищої освіти в глобально-міжнародному аспекті [2].

З означених вище позицій виокремимо дослідження Г. Горбунової, яка здійснила системний міждисциплінарний аналіз освіти для дорослих у контексті трансформації науки і культурі на тлі переходу до цивілізаційного розвитку людства. Науковиця визначила ключові парадигмально-концептуальні напрями когнітивних стратегій університетської освіти (теорії номадичного мислення, глобального мислення, автопоезису) та обґрунтувала релевантність сучасних освітніх стратегій в умовах методологічного і концептуального плюралізму та розвитку інформаційного суспільства [3].

Доробок згаданих фахівців у галузі філософії освіти доповнюють розвідки І. Степаненко, яка акцентує на необхідності розвивати ІВО на

культурно-гуманітарних засадах. Методологічно значущою є заувага вченої, згідно з якою в цьому дискурсі варто спиратися на культурно-гуманітарні стратегії, які дають змогу вивчати не лише окремі аспекти і компоненти ІВО, а й осмислювати її системно, цілісно в широкій історичній ретроспективі та крізь призму сучасних суспільних викликів [4].

Фахівці в галузях економіки і фінансів та управління і менеджменту долучилися до розробки концептуальних засад ІВО (Т. Оболенська, О. Циркун) та вивчення її профільних аспектів (М. Бойченко. Р. Патора, Н. Мешко та ін.). Спираючись на їхні праці та західний науковий досвід, значущий внесок у розробку науково-теоретичних засад вивчення ІВО зробили українські педагоги-компаративісти.

Методологічно значущим для вітчизняної науки став доробок німецького вченого Б. Вехтера, який показав, що під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників процес ІВО Європи перебуває в постійному динамічному розвитку на індивідуальному, академічному, інституційному, національному рівнях [5]. Цей концепт розвинули А. Сбруєва і Д. Козлов, які на основі структурного аналізу визначили основні виміри ІВО (глобальний, георегіональний, національний, інституційний, індивідуальний), стратегії (запровадження стандартів і нормативних, змістових, процесуальних засад), механізми (програми і методи координації, моніторингу, контролю тощо) їх реалізації [6].

Структурний аналіз рецепції ІВО вітчизняної компаративістики передбачає розгляд її таких основних компонентів: групи (суб'єкти), залучені до процесу ІВО; рівні його розвитку; структура, цілі, зміст, процесу ІВО; її залежність від змін у міжнародних відносинах; географічний вимір ІВО, її взаємозв'язок з розвитком соціальних і освітніх реформ; інтернаціоналізація оцінки якості знань; перспективи розвитку ІВО та ін.

Активне нарощування статейних матеріалів з проблеми ІВО створило підґрунтя для появи в другій половині 2010-х рр. синтезованих аналітичних студій, монографій, дисертацій, у яких ця проблема має предметне комплексне осмислення. Передусім відзначмо підготовлені співробітниками відділу інтернаціоналізації вищої освіти Інституту вищої освіти НАПН України (Т. Андрущенко, Л. Горбунова, В. Зінченко, І. Сікорська, І. Степаненко, О. Шипко) два випуски аналітичних матеріалів (2015, 2016) [7; 8] та методичні рекомендації (2016) [9]. Розглядаючи ІВО як складне багатовимірне явище, дослідники з'ясували нормативні і програмні документи та наукові джерела, що визначають її реалізацію на глобальному, регіональному, національному, інституційному рівнях [7]; розкрили ключові концепти, проблеми і принципи впровадження ІВО як комплексної

стратегії; проаналізували європейську освітню політику щодо ІВО та досвід реалізації програм подвійних дипломів; запропонували рецепцію ІВО в розрізі інтеграції в трансєвропейський освітній простір та як прояв транскультурної компетентності в космополітичній перспективі [9]; визначили моделі та стратегії ІВО як засобу позиціонування європейських країн за межами їх національних кордонів [8].

Заслуговує на відзначення докторська дисертація М. Дебич про міжнародний досвід вивчення ІВО. З огляду на аналіз масиву документальних і наукових матеріалів, дослідниця обґрунтувала теоретико-методологічні засади її вивчення; показала тенденції і виклики розвитку ІВО в глобалізованому світі та її прояви в окремих регіонах; з'ясувала інституційний рівень ІВО та її стратегії в університетській освіті; концептуалізувала основи розвитку ІВО в Україні [10].

Реферовані праці презентують загальну рецепцію проблеми ІВО в українській компаративістиці, яку розширюють і поглиблюють конкретно-тематичні міждисциплінарні студії.

Одним із пріоритетних напрямів стало вивчення ІВО як освітньої стратегії діяльності університетів. Історіографічний аналіз доробку з цієї проблеми виявив, що вона висвітлюється в різних науково-теоретичних і тематичних ракурсах, а домінантно – як головний інституційний рівень та інституційна стратегія ІВО. У такому ракурсі М. Дебич у розділі монографії ідентифікувала й описала інституційні моделі ІВО, які реалізувалися в університетах дібраних на основі Шанхайського і Таймз рейтингів: традиційна (складники: мобільність; курикулум; наукове співробітництво; партнерські відносини) та комплексна (програми спільних дипломів; закордонні філії; електронні навчальні курси тощо). За означеними компонентами визначалися спільні й особливі ознаки реалізації освітніх стратегій університетів у різних країнах і регіонах [10, с. 201].

Подібні та відмінні підходи до вивчення інституційних моделей ІВО представлені в студіях працівників відділу інтернаціоналізації вищої освіти Інституту вищої освіти НАПН. Так, І. Степаненко в процесі вивчення комплексної стратегії інтернаціоналізації університету розкрила ключові принципи її розроблення (міжнародна мобільність; удосконалення освітніх програм і цифрового навчання; стратегічне співробітництво); з'ясувала проблему самооцінювання якості її реалізації (міжнародні і національні системи кількісних і якісних індикаторів стану інтернаціоналізації ЗВО); проаналізувала питання ІВО і лідерства [9, с. 6]. Під час висвітлення європейської політики ІВО І. Сікорська акцентувала на ролі освіти в забезпеченні безконфліктного співіснування різних культур і збереження їх самобутності [9, с. 43-62]. Вивчаючи стратегії комунікаційної діяльності

сучасного університету в розрізі ІВО, О. Шипко зосередилася на аналізі принципів їх рекламної діяльності: маркетингу (аналіз споживачів, конкурентів, освітніх послуг), креативності (статус та імідж вищу); медійності (соціальна комунікація, профорієнтація) та ін. [9, с. 114-121].

Значний приріст знань з проблеми ІВО презентують дисертаційні праці, присвячені процесам інтернаціоналізації університетської освіти в німецькомовних країнах (В. Солощенко, 2011 [11]), старшій школі Великої Британії (Ж. Чернякова, 2012), змісту університетської освіти в Канаді (А. Чирва, 2012 [12]). Країнознавча спрямованість зумовлює їх подібну змістову структуру: розробка теоретичних засад і періодизацій у досліджуваних країнах і регіонах; визначення тенденцій інтернаціоналізації національних систем вищої освіти крізь призму їх нормативно-правової бази та організаційних і процесуальних принципів; з'ясування можливостей використання зарубіжного досвіду ІВО в Україні тощо.

Водночас кожне дослідження відкриває нові грані ІВО, зумовлені його предметом і завдання та авторським баченням проблеми. Так, у процесі вивчення інтернаціоналізації змісту вищої освіти в Канаді було визначено її структурні компоненти (академічний, програмний, компетентнісний, мотиваційний, моніторинговий) і тенденції модернізації на загальнонаціональному, локальному, організаційному, інституційному рівнях (адаптація національної нормативно-правової бази в галузі вищої освіти до міжнародних вимог; забезпечення релевантності якості інтернаціональної і транснаціональної освіти в університетах; децентралізація управління інтернаціоналізаційними змінами системи вищої освіти; розвиток державного і приватного партнерства у сфері ІВО; розширення доступу до канадських вишів; підвищення прозорості їх освітньої політики; реалізація інноваційних підходів до адміністрування процесів ІВО та стратегій формування полікультурної компетентності педагогічного персоналу; модернізація підходів до моніторингу результатів інтернаціоналізації змісту освіти тощо) [12]. Це дослідження А. Чирви дає приклад успішного використання напрацьованої західними науковцями матриці ІВО для вивчення системи вищої освіти Канади.

Так само, екстраполюючи зарубіжний науковий досвід у методологію дослідження ІВО в німецькомовних країнах, В. Солощенко схарактеризувала три типи її стратегій (традиційний, казуїстичний, стратегічний) і визначила пріоритетні напрями ІВО: інтернаціоналізація університетської освіти в межах гумбольдтівської моделі, Болонського процесу, а також сучасних інноваційних проєктів, які виявилися найбільш продуктивними, адже уможливлюють здійснювати ЗВО власну політику інтернаціоналізації. Авторка показала, що університети в німецькомовних країнах

успішно реалізують стратегії глобального та сусідського партнерства, які передбачають співробітництво з вишами окремих країн і регіонів, а також інтеркультурну стратегію, орієнтовану на впровадження курсів з вивчення культури і мов різних народів [11].

Східноєвропейський вектор впливу інтернаціоналізації на трансформацію національних систем ВО комплексно дослідила І. Мигович. З'ясувавши нормативно-правове забезпечення та основні форми, напрями, види, інші аспекти цього процесу, дослідниця предметно показала спільне й особливе в тенденціях розвитку ІВО на національному та інституційному рівнях у Польщі, Чехії, Словаччині, Україні [13]. Таким чином, з одного боку, маємо ще один приклад продуктивного використання вітчизняними вченими напрацьованої західними вченими базової структурної матриці процесу ІВО. З іншого боку, активна інтеріоризація зарубіжного досвіду гальмує пошук і вироблення вітчизняними науковцями власних оригінальних методологічних підходів до осмислення цієї проблематики.

Поряд з реферованими одноосібними працями, цікаві результати дають колективні компаративістські студії, у яких проблеми ІВО вивчаються за узгодженими науково-теоретичними підходами. Так, Л. Горбунова, М. Дебич, В. Зінченко, І. Степаненко розкрили характер національних та інституційних стратегій розвитку ІВО в Італії, Німеччині, Польщі, Фінляндії, Франції. Учені показали притаманні їм спільні виклики (погіршення демографічної ситуації у світі, локальні конфлікти тощо) та цілі – покращення репутації (рейтингів і впізнаваності); посилення конкуренції за талановитих студентів і вчених; переслідування економічних вигод; акцентування на міжнародному працевлаштуванні випускників тощо. Водночас з'ясовуються особливості та відмінності в ключових тенденціях розвитку ІВО, які виявляються в особливостях фінансування національних систем вищої освіти, характері їх регіоналізації, рівні комерціалізації та цифровізації освітнього процесу [8].

Три реферовані студії також представляють цікавий досвід української педагогічної компаративістики з вивчення ІВО у «монокраїнознавчому» та регіональному вимірах.

Акумулятивно нарощуванню таких знань сприяють статейні матеріали. Їх предметний аналіз засвідчив, що крізь лінійну ретрансляцію західних наративів проглядається чимало оригінальних поглядів та рефлексій. Вони відстежуються в розвідках С. Вербицької 2009-2010 рр., які обґрунтовують застосування диверсикаційного підходу до вивчення ІВО. Науковиця показала, що цей багатокомпонентний процес детермінований рівнем розвитку країн, тож реалізується в різних стратегіях: для одних ІВО стала способом інтелектуального і матеріального збагачення,

для інших – шляхом нарощування людського капіталу та засобом створення конкурентної національної системи вищої освіти тощо [14].

Позаяк з українського дискурсу фактично випадає виховний аспект ІВО, відзначмо розвідку Ж. Лістарової, яка актуалізує низку важливих проблем. На прикладі Великої Британії дослідниця показала, що інтернаціоналізація сприяє підвищенню якості національної системи вищої освіти завдяки міжнародним зв'язкам між коледжами та університетами на різних рівнях. Таким штибом об'єктивно реалізується ідея формування «громадянина світу», коли, приміром, через ініціативу «Глобальна мережа за спільним планом» проводяться навчальні відеоконференції зі здобувачами освіти Франції і Німеччини; упроваджують інноваційні методи викладання; відбувається обмін студентами; вивчається спосіб життя у Швеції, Польщі, Румунії, Франції, Німеччині [15]. Гадаємо, виховний аспект потребує глибшого вивчення, адже ІВО апріорі стимулює національну індиферентність, нівелює, знецінює питання самоідентичності молоді.

У різних ракурсах вивчається проблема якості вищої освіти в умовах інтернаціоналізації освітнього простору. Проаналізувавши в такому контексті міжнародні документи, І. Ярмак показала необхідність узгодження її західної і української терміносистем і концептуальних теоретичних засад. На цій основі визначаються основні компоненти забезпечення якості ВО: нормативний – документи, які проєктують формування Європейського простору вищої освіти (ЄПВО); структурно-логічний – тенденції розвитку вищої освіти в ЄПВО; процесуальний [16].

Розвідку Ю. Семенець вирізняє продуктивна спроба з'ясування впливу ІВО на стратегічне управління провідними українськими ЗВО. Застосувавши методологію оцінювання за інтегральними показниками (оцінка міжнародного визнання та ін.), дослідниця склала рейтинг десятка українських вишів за місцем і значенням питання ІВО в їх офіційних документах (статути, програми розвитку, звіти тощо), показала, що за цим показником вони істотно поступаються зарубіжним університетам [17].

Насамкінець відзначмо студію Т. Оболенської і О. Циркун, у якій концептуально пов'язуються основні структурні складники ІВО. Окресливши ключові тенденції її розвитку, дослідниці схарактеризували концептуально-технологічні підходи до організації міжнародного співробітництва між вишами із проведення міжнародної акредитації на основі чинних систем якості освіти. Визначивши пріоритетні стратегії ІВО та види академічного співробітництва між університетами з надання освітніх послуг, авторки обґрунтували важливе положення, згідно з яким головним проявом ІВО є міжнародне співробітництво між університетами щодо надання освітніх послуг, а найвищим рівнем цього сервісу є спільні освітні

програми. Це доводиться на основі комплексного аналізу вимог до них з боку міжнародної акредитації. Крім спрямованості на вдосконалення якості освіти, просуванню таких освітніх програм сприяють ефективний маркетинг і брендинг. Показово, що такі важливі теоретичні положення підкріплюються аналізом практичного досвіду реалізації спільних магістерських програм між українськими та американськими університетами [11].

Висновки. Структурний аналіз наукового дискурсу з порушеної проблеми виявив, що умовно «рубіжними» у його розвитку стали 2007–2008 рр., коли вітчизняні учені стали переключатися з її вивчення в контексті входження України в Болонський процес на осмислення інтернаціоналізації вищої освіти як окремого складного феномену. Це супроводжувалося переходом від інтеріоризації наративів західних авторів на продукування власних оригінальних ідей у статтях, згодом появою комплексних монографічних і дисертаційних праць. З'ясовано, що цей науковий дискурс має міждисциплінарний характер, адже до розробки концептуальних засад інтернаціоналізації вищої освіти долучилися фахівці в галузях філософії освіти, економіки, фінансів, управління, менеджменту. Основі вектори і ракурси рецепції інтернаціоналізації вищої освіти фокусують на вивченні її базових вимірів, стратегій і механізмів, суб'єктів, задіяних у цей процес, рівнів його розвитку, структури, цілей, змісту, процесу інтернаціоналізації освіти, інтернаціоналізація оцінки якості знань та ін.

Перспективи подальших розвідок убачаємо в аналізі наукового доробку, який порівнює феномени глобалізації та інтернаціоналізації вищої освіти та поглибленому аналізі різнопрофільних досліджень про розвиток інтернаціоналізації вищої освіти.

Література:

1. Корсак К. В., Ластовченко І. О. Вища освіта і Болонський процес: *навчальний посібник*. Київ: МАУП, 2007. 352 с.

2. Зінченко, В. В. Інтернаціоналізація системи освіти і реформи менеджменту вищої освіти: німецька модель. *Online: Освітологічний дискурс*, 2016, № 3. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/78041586.pdf.

3. Горбунова Л. С. Філософія трансформативної освіти для дорослих: університетські стратегії і практики: *монографія*. Суми : Університетська книга, 2015. 710 с.

4. Степаненко І. В. Ключові питання інтернаціоналізації вищої освіти: колізії інструментального і культурно-гуманітарного. *Вища освіта України.* 2015. № 3, дод. 2. С. 158–180.

5. Wächter B. The virtual challenge to international cooperation in higher education: a project of the Academic Cooperation Association. Bonn: Lemmens. 2002. P. 43– 56.

6. Сбруєва А., Козлов Д. Інтернаціоналізація як драйвер розвитку інноваційної системи університету. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 6. С. 71-86.

7. Аналіз зарубіжного досвіду інтернаціоналізації вищої освіти на основі культурно-гуманітарних стратегій / за ред. Степаненко І. В. Вища освіта України. 2015. № 3. Додаток 2. С. 154– 280.

8. Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду інтернаціоналізації вищої освіти на основі культурно-гуманітарних стратегій. Ч. ІІ. (аналітичні матеріали) / За ред. І. Степаненко. Київ: ІВО НАПН України, 2016. 144 с.

9. Інтернаціоналізація вищої освіти в Україні: методичні рекомендації / Л. Горбунова, М. Дебич, В. Зінченко, І. Сікорська, І. Степаненко, О. Шипко / За ред. І. Степаненко. К.: ІВО НАПН України, 2016. 158 с.

10. Дебич М. А. Теоретичні засади інтернаціоналізації вищої освіти: міжнародний досвід: *монографія*. Ніжин: ПП Лисенко. 2019. 408 с.

11. Солощенко В. М. Інтернаціоналізація університетської освіти: досвід німецькомовних країн: *монографія*. Суми: «Мрія», 2012. 176 с.

12. Чирва, А. С. Тенденції інтернаціоналізації змісту вищої освіти в університетах Канади : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка, 2012. 269 арк.

13. Мигович І. В. Процес інтернаціоналізації та його вплив на трансформацію національних систем вищої освіти країн Східної Європи кінця XX – початку XXI століття: *монографія*. Лисичанськ: «ФОКСПРИНТ», 2020. 628 с.

14. Вербицька С. В. Інтернаціоналізація вищої освіти як інноваційний вимір діяльності вищих навчальних закладів України. Науковий вісник Чернівецького університету: Серія: Педагогіка та психологія. 2009. Вип. 468. С. 53–63.

15. Лістарова Ж. Ю. Формування громадянина світу в контексті громадянської освіти Великобританії. *Педагогічні науки*. 2008. № 3. С. 109–117.

16. Ярмак І. Інтернаціоналізація забезпечення якості у європейському просторі вищої освіти: характеристика термінологічного апарату та концептуальних засад дослідження. *Витоки педагогічної майстерності.* 2018. Вип. 21. С. 238-245.

17. Семенець Ю. О. Інтернаціоналізація вищої освіти: у пошуку перспектив вдосконалення стратегії провідних українських ВНЗ. *Наук. вісн. Ужгород. нац. у-ту*. 2017. Вип. 14. Ч. 2. С. 108-113.

18. Оболенська Т., Циркун О. Концептуальні підходи до міжнародного співробітництва між вищими навчальними закладами. *Міжнародна економічна політика*. 2016. № 2. С. 41–58.

References:

1. Korsak K. V., Lastovchenko I. O. (2007). Vyshcha osvita i Bolonskyi protses: navchalnyi posibnyk [Higher education and the Bologna process: a study guide]. Kyiv: MAUP, 352.

2. Zinchenko, V. V. (2016). Internatsionalizatsiia systemy osvity i reformy menedzhmentu vyshchoi osvity: nimetska model [Internationalization of the education system and management reform of higher education: the German model]. Online: Osvitolohichnyi dyskurs – Online: Educational Discourse, 3. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/78041586.pdf.

3. Horbunova L. S. (2015). Filosofiia transformatyvnoi osvity dlia doroslykh: universytetski stratehii i praktyky: monohrafiia [Philosophy of transformative education for adults: university strategies and practices: monograph]. Sumy: Universytetska knyha, 710.

4. Stepanenko I. V. (2015). Kliuchovi pytannia internatsionalizatsii vyshchoi osvity: kolizii instrumentalnoho i kulturno-humanitarnoho [Key issues of internationalization of higher education: collisions of instrumental and cultural-humanitarian]. Vyshcha osvita Ukrainy – Higher education of Ukraine, 3, dod. 2, 158–180.

5. Wächter B. (2002). The virtual challenge to international cooperation in higher education: a project of the Academic Cooperation Association. Bonn: Lemmens, 43– 56.

6. Sbruieva A., Kozlov D. (2016). Internatsionalizatsiia yak draiver rozvytku innovatsiinoi systemy universytetu [Internationalization as a driver of the development of the innovative system of the university]. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 6, 71-86.

7. Analiz zarubizhnoho dosvidu internatsionalizatsii vyshchoi osvity na osnovi kulturno-humanitarnykh stratehii (2015). [Analysis of foreign experience of internationalization of higher education based on cultural and humanitarian strategies] / za red. Stepanenko I. V. Vyshcha osvita Ukrainy, 3, 2, 154– 280.

8. Analiz providnoho vitchyznianoho ta zarubizhnoho dosvidu internatsionalizatsii vyshchoi osvity na osnovi kulturno-humanitarnykh stratehii (2016). [Analysis of leading domestic and foreign experience of internationalization of higher education based on cultural and humanitarian strategies]. Ch. II. (analitychni materialy) / Za red. I. Stepanenko. Kyiv: IVO NAPN Ukrainy, 144.

9. Internatsionalizatsiia vyshchoi osvity v Ukraini: metodychni rekomendatsii (2016) [Internationalization of higher education in Ukraine: methodological recommendations] / L. Horbunova, M. Debych, V. Zinchenko, I. Sikorska, I. Stepanenko, O. Shypko / Za red. I. Stepanenko. Kyiv: IVO NAPN Ukrainy, 158.

10. Debych M. A. (2019). Teoretychni zasady internatsionalizatsii vyshchoi osvity: mizhnarodnyi dosvid [Theoretical foundations of internationalization of higher education: international experience]: monohrafiia. Nizhyn: PP Lysenko, 408.

11. Soloshchenko V. M. (2012). Internatsionalizatsiia universytetskoi osvity: dosvid nimetskomovnykh krain [Internationalization of university education: experience of German-speaking countries]: monohrafiia. Sumy: «Mriia», 176.

12. Chyrva, A. S. ((2012).). Tendentsii internatsionalizatsii zmistu vyshchoi osvity v universytetakh Kanady [Tendencies of internationalization of the content of higher education in Canadian universities]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Sumskyi derzh. ped. un-t im. A. S. Makarenka, 269.

13.Myhovych I. V. (2020). Protses internatsionalizatsii ta yoho vplyv na transformatsiiu natsionalnykh system vyshchoi osvity krain Skhidnoi Yevropy kintsia XX – pochatku XXI stolittia [The process of internationalization and its influence on the transformation of national systems of higher education in Eastern European countries at the end of the 20th – beginning of the 21st century]: monohrafiia. Lysychansk: «FOKSPRYNT», 628.

14. Verbytska S. V. (2009). Internatsionalizatsiia vyshchoi osvity yak innovatsiinyi vymir diialnosti vyshchykh navchalnykh zakladiv Ukrainy [Internationalization of higher education as an innovative dimension of activity of higher educational institutions of Ukraine]. Naukovyi visnyk Chernivetskoho universytetu: Seriia: Pedahohika ta psykholohiia – Scientific Bulletin of Chernivtsi University: Series: Pedagogy and Psychology, 468, 53–63.

15.Listarova Zh. Yu. (2008). Formuvannia hromadianyna svitu v konteksti hromadianskoi osvity Velykobrytanii [Formation of a citizen of the world in the context of civic education in Great Britain]. Pedahohichni nauky – Pedagogical sciences, 3, 109–117.

16. Iarmak I. (2018). Internatsionalizatsiia zabezpechennia yakosti u yevropeiskomu prostori vyshchoi osvity: kharakterystyka terminolohichnoho aparatu ta kontseptualnykh zasad doslidzhennia [Internationalization of quality assurance in the European area of higher education: description of the terminological apparatus and conceptual foundations of research]. Vytoky pedahohichnoi maisternosti – Origins of pedagogical skills, 21, 238-245.

17. Semenets Yu. O. (2017). Internatsionalizatsiia vyshchoi osvity: u poshuku perspektyv vdoskonalennia stratehii providnykh ukrainskykh VNZ [Internationalization of higher education: in search of prospects for improving the strategy of leading Ukrainian universities]. Nauk. visn. Uzhhorod. nats. u-tu - Science release Uzhhorod national in-there, 14, 2, 108-113.

18. Obolenska T., Tsyrkun O. (2016). Kontseptualni pidkhody do mizhnarodnoho spivrobitnytstva mizh vyshchymy navchalnymy zakladamy [Conceptual approaches to international cooperation between higher educational institutions]. Mizhnarodna ekonomichna polityka – International economic policy, 2, 41–58.

ВІСНИК науки та освіти
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
ISSN 2786-6165 (ONLINE) № 4(34)2025
Bulletin of Science and Education

УДК 372.891

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1679-1690

Соболєв Дмитро Олександрович аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, https://orcid.org/0009-0008-1414-2874

ДОСЛІДЖЕННЯ ЗМІСТУ ГЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Анотація. Необхідність докорінних змін в освіті була викликана швидкою глобалізацією та інформатизацією суспільства. Як наслідок, кількість інформації зросла, тож у суспільства виникає потреба в набутті нових знань, умінь і навичок. Освіта як наука, є важливою частиною сьогодення, а для того аби вона була якісною потрібно опановувати ряд компетентностей в теперішній час, коли світ зіткнувся з безліччю глобальних викликів. Компетентність разом з географічною освітою відіграють важливу роль у формуванні культурно-освіченої особистості, яка розуміє проблеми сьогодення які виникають у сучасному світі. Компетентність та освіта це взаємозвязок, який допомагає сформувати компетентну особистість, яка здатна аналізувати та вирішити проблеми сьогодення. Нами проаналізовано зміст географічної освіти, походження поняття «компетентність», «культурна компетентність» та її зв'язок в сфері географії та географічної освіти. Особливу увагу приділено географічній освіті у формуванні компетентності.

Розвиток компетентностей в навчальній діяльності учнів було включено до вивчення предмета «географія» відповідно до Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти. Дослідження географічної освіти у формуванні культурної компетентності спрямоване на розвиток особистості, формування в учнів уявлення про земну поверхню, її складові та взаємодію між ними; аналіз причин і наслідків взаємодії з іншими компонентами природного та культурного середовища; завдання навчання орієнтоване на соціально-економічні, суспільно-політичні культурні та екологічні процеси й події; розвиток культурної складової тощо. Особливу увагу у роботі приділено формуванню в учнів культурної компетентності в географічній освіті. Важливим аспектом є інтеграція міждисциплінарних знань, що дозволяє учням бачити світ у його цілісності, розуміти вплив різних факторів на формування культурної компетентності,

а також усвідомлювати свою роль у глобальних процесах та житті суспільства. Таким чином, географічна освіта стає важливим інструментом для розвитку культурної особистості та формування культурної компетентності молоді в сучасному суспільстві.

Ключові слова: освіта, географія, культура, формування, географічна освіта, компетентність.

Soboliev Dmytro Oleksandrovych Graduate student of the Department of Pedagogy and Educational Management, Mykhailo Kotsiubynskyi Vinnytsia State Pedagogical University, Vinnytsia, https://orcid.org/0009-0008-1414-2874

STUDY OF THE CONTENT OF GEOGRAPHICAL EDUCATION IN THE FORMATION OF CULTURAL COMPETENCE

Abstract. The need for fundamental changes in education was caused by the rapid globalization and informatization of society. As a result, the amount of information has increased, so society needs to acquire new knowledge, skills and abilities. Education as a science is an important part of our time, and in order for it to be of high quality, it is necessary to master a number of competencies at a time when the world is facing many global challenges. Competence, along with geographic education, plays an important role in the formation of a culturally educated personality who understands the problems of today's world. Competence and education are interconnected, which helps to form a competent person who is able to analyze and solve the problems of today. We analyze the content of geographic education, the origin of the concepts of “competence”, “cultural competence” and its relationship in the field of geography and geographic education. Particular attention is paid to geographic education in the formation of competence.

The development of competencies in students' learning activities was included in the study of the subject “geography” in accordance with the State Standard of Basic and Complete General Secondary Education. The study of geographical education in the formation of cultural competence is aimed at personal development, forming students' understanding of the earth's surface, its components and the interaction between them; analyzing the causes and consequences of interaction with other components of the natural and cultural environment; the learning task is focused on socio-economic, socio-political cultural and environmental processes and events; development of the cultural component, etc. Particular attention is paid to the formation of students' cultural competence in geographic education. An important aspect is the integration of interdisciplinary knowledge, which allows students to see the world in its

integrity, understand the impact of various factors on the formation of cultural competence, and realize their role in global processes and society. Thus, geographical education becomes an important tool for the development of a cultural personality and the formation of cultural competence of young people in modern society.

Keywords: education, geography, culture, formation, geographic education, competence.

Постановка проблеми. Накопичення людством знань про власне оточення, дослідження невідомих раніше територій привело до виділення географії в окрему царину знань. Довготривала епоха територіальних відкриттів – збір фактів про розміщення географічних об'єктів на земній кулі – це було головним предметом вивчення географії. Географія, як наука, склалася історично і продовжує збільшувати власний науковий потенціал, безперервний процес наукового пізнання, через конкретних людей – дослідників, вчених тощо.

На сьогоднішній день розвиток географічної освіти продовжується, але постає питання, як географія допомагає сформувати компетентну особистість, яка здатна в подальшому використовувати набуті знання у вирішенні поставлених перед нею задач.

Компетентнісний підхід, на думку О. Пометун, – це спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових і предметних компетентностей особистості. Дослідники та педагоги визначили такі групи ключових компетентностей : уміння вчитися, громадянська, підприємницька, загальнокультурна, соціальна, здоров'язбережна. Під ключовими компетентностями слід розуміти здатність школярів самостійно діяти в ситуації невизначеності під час розв'язання актуальних для них проблем. Ця здатність повинна бути реалізована в рамках шкільної освіти.

Розвиток компетентності в географічній освіті є важливою складовою в сучасному глобалізованому світі, оскільки дозволяє формувати комплексний погляд на світ, визначати просторові зв'язки між його компонентами, давати оцінку та висловлювати власне ставлення до проблем сьогодення та взаємодіяти з культурою. В основі формування культурної компетентності в географії лежать географічні дослідження, знання, вміння та навички, формування яких значною мірою залежить від професійного рівня вчителя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливе місце посідають дослідження вчених, присвячені дослідженню географічної освіти (П. Масляк, Л. Вішкініна, О. Топузов, Н. Муніч, А. Байназаров, Т. Назаренко, С. Юрченко, І. Удовиченко, К. Мезенцев, Г. Денисик, О. Гринюк).

Проблему спрямованості освітнього процесу на формування та розвиток компетентностей широко досліджують вчені (Н. Бібік, С. Бондар,

Н. Голуб, В. Краєвський, О. Локшина, А. Маркова, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко).

Компетентнісний підхід до освіти розглядається за різними аспектами: досвід закордонних країн і стратегія впровадження в українську систему освіти компетентнісного підходу (Н. Бібік, О. Сухомлинська, О. Пометун, О. Овчарук); формування культурної компетентності в системі української освіти (Н. Бондаренко, С. Кондратенко, В. Білицька, О. Малихін); формування предметних компетентностей (О. Ліскович, Т. Назаренко); формування компетентностей на уроках географії (Л. Покась, І. Удовиченко);

Метою статті є дослідження змісту географічної освіти у формуванні культурної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Виклики сьогодення вимагають від особистості не лише культурну обізнаність, а й усвідомлення своєї ролі в житті суспільства. Тому постає питання у формуванні культурно-обізнаної та культурно-вихованої особистості її культурної компетентності, формування якої відбувається в шкільному середовищі й вимагає посилення уваги суспільства до цього завдання у шкільній освіті та є важливою складовою становлення культурного суспільства в Україні, що, у свою чергу, передбачає істотну еволюцію ідеологічних поглядів та самосвідомості людей.

Аналіз досліджень з питань формування культурної компетентності учнів показав, що дослідники, використовуючи різні назви (загальнокультурна компетентність, загальнокультурна грамотність, культурна компетентність, соціокультурна компетентність), вкладають у них схожий зміст, проте в частині досліджень в основу змісту розглядуваного поняття покладена здатність до різноманітної творчої діяльності, використання набутих компетентностей у процесі соціальної комунікації, культура спілкування, культура пізнання тощо. Погоджуємося, що такі якості вкрай необхідні сучасній людині для успішної життєдіяльності, однак вони є компонентами інших ключових компетентностей: соціальної, громадянської, навчально-пізнавальної [2].

О. В. Малихіна та І. С. Гриценко визначають дане поняття як «освоєння світової й національної культурної спадщини..» [9, С. 30], виходячи з цього, даємо визначення, культурна компетентність – сукупність унікальних якостей та цінностей, які охоплюють обізнаність із світовими та національними культурами, традиціями, спадщиною та народною творчістю, здатності до виявлення почуттів, емоцій та взаємодії щодо творчості та прагнення до збільшення обсягу знань у сфері культури. Сформульоване визначення поняття відповідає змісту культурної компетентності, що

визначений документами в сфері освіти, зокрема Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти, Концепцією Нової української школи та Рекомендацією Ради Європи «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» [10; 14].

У контексті формування культурної компетентності в географічній освіті, культурна компетентність – це комплекс якостей особистості, що забезпечує здатність застосовувати знання з географії в процесі опанування культурної спадщини і мистецьких здобутків України та світу, вираження власних поглядів та ідей засобами різних видів мистецтва (література, художня культура, образотворче та музичне мистецтво, театр тощо).

Визначаючи зміст компонентів культурної компетентності учнів, ми врахували вимоги нормативних документів, наукові публікації та зміст навчальних програм з географії:

- когнітивний – знання географічних процесів і явищ, що використовуються в різних видах мистецтва, пояснюють сутність українських народних традицій;
- діяльнісний – уміння застосовувати знання з географії під час ознайомлення з творами мистецтва, втілення власних творчих ідей, для розуміння українських народних традицій і звичаїв, звичаїв інших народів;
- особистісний – ціннісне ставлення до культури та звичаїв українського народу, світової культурної спадщини, усвідомлення значення географічних знань для розуміння різних видів мистецтв, власного культурного розвитку [1; 4].

Коли перед людством вимальовуються одна за одною найскладніші суто географічні проблеми взаємодії природи і суспільства, географію часом не беруть до уваги під час наукового поділу її проблематики і вона стає «обслуговуючою» дисципліною. У цьому зв'язку, на наш погляд доречно і необхідно вдатися до класифікації наук, принципів виділення їх із загальної системи наукових знань.

Досі не втратила свого значення класифікація наук, яку дав Ф. Енгельс. За цією класифікацією кожна наука «аналізує окрему форму руху або ряд форм руху, що зв'язані між собою і переходять одна в одну». Разом з тим вона є «класифікацією, розміщенням, згідно з внутрішньо властивою їм послідовністю, самих цих форм руху, і в цьому саме і полягає її значення». За кордоном й досі мають великий вплив погляди Іммануїла Канта та його послідовників Г. Ріккерта і В. Вільденбанда, які класифікували науки не за змістом, тобто предметом вивчення, а за підходом, тобто методом вивчення. І. Кант твердив: «Наші емпіричні знання можна класифікувати двома способами: або стосовно до усталених концепцій про світ, або стосовно до простору і часу до яких вони фактично належать...

Географія та історія охоплюють усю сферу наших сприйняттів: географія — просторові сприйняття, історія — часові». З цим твердженням ніяк не можна погодитися, оскільки об'єкти географічної науки чітко визначені: географічна оболонка і географічне середовище у фізичній географії та виробництво в територіальному розрізі — в економічній географії. Проте, перш ніж усвідомити на новому рівні і в новому виявленні свій предмет дослідження, географії, географам довелося пройти тернистий шлях, сповнений помилок [11, С. 9].

Культурне виховання в сучасній школі органічно вписується у зміст і методику навчальної та позаурочної роботи, організацію життєдіяльності школярів, зокрема з географії. Цей напрям на уроках географії має на меті формування в учнів знань та уявлень про сучасне українське суспільство, рідний край, культуру українського народу та цього особливість на міжнародній арені. Географічна складова відіграє важливу роль у формуванні культурної компетентності. Особлива увага у формуванні культурної компетентності акцентується на геопросторовому мисленні, сутності культурних, соціальних та екологічних проблем суспільства, умінні усвідомлено орієнтуватися в соціально-економічних, суспільно-політичних, геоекологічних та культурних подіях, зокрема в Україні. Географічні знання – основа виховання в учнів любові до держави та рідного краю, його культури, звичаїв та традицій. Підготовка всебічно обізнаного та культурно-вихованого громадянина до участі в житті суспільства, формування культурної компетентності зростаючого покоління – необхідні складові розвитку культурного суспільства в Україні. Зміст шкільного курсу географії має значні потенційні можливості для формування культурної компетентності учнів, що, у свою чергу, збагачує зміст та урізноманітнює методику викладання навчального предмета. Саме на уроках географії формуються ціннісні орієнтири культурно-обізнаного громадянина, вихованість, толерантність, культурне взаєморозуміння, усвідомлення глобальної взаємозалежності та особистої відповідальності [1; 12].

Дослідницька увага до географічної освіти швидко розширилася за кількістю та масштабом. Частина цього розширення включає генеративну синергію в багатьох різноманітних областях досліджень, включаючи:

- критичність географічної освіти, радикальну роботу з молоддю та дослідження за їх участю;
- культура географії та компетентність;
- критична теорія раси;
- географія дітей та молоді;
- соціальне відтворення та складова, часто розуміючи «школи як ключові місця, де висвітлюються такі питання, як держава, ідентичність, культура, громадянство та участь».

У міжнародному масштабі увага до географії освіти зросла завдяки відмінним традиціям у різних умовах, які обговорюють цілий ряд міжнародних організацій роботи та інституційних моделей, кожен з яких звертає увагу на відмінність між формальними та неформальними освітніми просторами, а також різними способами до переміщень між цими просторами та всередині них. Рух, переважно з точки зору студентської мобільності та транснаціонального простору освіти, ілюструє акцент на освіті як динамічному процесі, який змінює людей і місця.

Шкільна географічна освіта як одна зі складових духовного та культурного розвитку особистості сьогодні потребує нових підходів, нових шляхів розвитку, удосконалення змісту та технологій навчально-виховного процесу, методичної переорієнтації географічної освіти на культуру особистості та її виховання.

У сучасних умовах географічна наука, яка займалася описом Землі, перетворилася на науку, що значною мірою інтегрує природні, соціальні, культурні та економічні закони, розглядаючи їх у часовому та просторовому вимірах. Змінилися і завдання шкільних курсів географії. Вони покликані донести до учнів систему світоглядів, розвивати мислення, політичну, економічну, екологічну культуру учнів, їх життєві навички та розвиток компетентності. Шкільна географічна освіта має розкривати роль географічної науки в житті суспільства, в раціональному використанні природних ресурсів, формувати цілісний географічний образ планети Земля (від вивчення районування країни, області, держави до світових законів і процесів), розвивати вміння визначати нагальні проблеми суспільства та природи, навчитися оцінювати якість довкілля, проводити спостереження на місцях, спрямовувати зусилля на вирішення глобальних проблеми сьогодення тощо.

Не можна забувати про роль географії у формуванні моралі, духовності та розвитку культури учнів, особливо тих аспектів поведінки людини в різних географічних, економічних та політичних умовах, вихованні громадян своєї країни, підготовці випускників шкіл до соціальних ролей, адже без цього не буде ефективної економіки, соціального-культурного миру в державі, де немає компетентно-вихованих громадян. Така роль географії визначає її провідне місце в сучасній програмі загальноосвітньої школи, необхідність всебічного розвитку цієї галузі освіти як в теорії, так і на практиці.

Проте сьогодні ми спостерігаємо недооцінку її ролі в загальному та культурному розвитку особистості учня, про що свідчить недостатня кількість годин на вивчення географії в програмі загальноосвітньої школи. Залишаються невирішеними протиріччя між наступним питаннями:

- цінності сучасного українського суспільства та відсутність адекватних уявлень про мету та завдання шкільної освіти, у тому числі й географічної;

- необхідність підвищення уваги суспільства та держави до проблем освіти та недостатнього використання вчителем значного освітнього потенціалу географічної освіти;

- досягнутий рівень розвитку географічної науки та її адекватне відображення у змісті шкільної освіти, що має забезпечити достатню для життя в сучасному суспільстві географічну та культурну компетентність учня;

- необхідність наукового осмислення та практичного використання сучасних інноваційних методик навчання географії в загальноосвітній школі та недостатнє їх висвітлення в методичній літературі.

Однією з основних вимог Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти щодо завдань вивчення географії є усвідомлення учнями практичної спрямованості географічних знань і доцільності використання їх у житті. На жаль, сьогодні переважна більшість випускників не можуть обґрунтувати зв'язок шкільного предмета з життям, пояснити, для чого вони вивчають той чи інший предмет, як ці знання можуть знадобитися їм в майбутньому. Саме тому рушійною силою у формуванні компетентностей є мотивація навчального процесу з географії, яка повинна мати ще й результативний ефект. Важливо, щоб кожен учень усвідомив, що він вивчає, який зв'язок має той чи інший матеріал з життям, для чого це потрібно, де в житті ці знання і вміння можуть знадобитися [5].

Шкільна географічна освіта має поєднувати наукові знання та світ людських потреб, що сприятиме підготовці випускників школи до самостійної діяльності в різноманітній географічній реальності. Виконання цих завдань потребує істотного посилення самостійної й продуктивної діяльності школярів, розвитку їхніх особистісних якостей і творчих здібностей, умінь самостійно здобувати нові знання та розв'язувати проблеми, орієнтуватись у житті суспільства.

Компетентнісний підхід у навчальній діяльності набуває практичного та дослідницького характеру. На уроках географії школярі вчаться користуватися різними джерелами географічної інформації, переробляють й застосовують одержану інформацію, ведуть спостереження на місцевості, складають прогноз розвитку природи та суспільства. Як свідчить практика, ключові компетентності формуються в процесі залучення учнів до активної пізнавальної діяльності. Тому доцільно використовувати активні методи навчання, технології, які розвивають комунікативну, пізнавальну та особистісну активність школярів, формують культуру дискусії, відповідальність за загальний результат діяльності [6].

Формування культурної компетентності в географічній освіті має специфіку. Дана компетентність стосується сфери розвитку культури особистості та суспільства у всіх її аспектах, що передбачає передусім формування культури міжособистісних відносин, оволодіння вітчизняною та світовою культурною спадщиною, дотримання принципу толерантності. Це потребує розширення обсягу знань про народи, їх походження та розселення, про походження раси й мови кожного народу, пристосування до навколишнього середовища, матеріальну й духовну культуру, побут і релігійні особливості. Разом з тим необхідно вивчати елементи власної культури, що ведуть до усвідомлення національної ідентичності. Вирішенню цих завдань сприяє культурна освіта, яку ми можемо виділити в окремий предмет «Географія культури», яка спрямована на виявлення культурних подібностей і відмінностей націй і цивілізацій сучасного світу, формування толерантності щодо представників інших культур та народів.

Географічна освіта, є важливою складовою у формуванні культурної компетентності. Ознайомлення з її історією, конструктивний і критичний аналіз цього конкретного історико-педагогічного явища дозволяє не лише осягнути загальну картину її становлення та розвитку в Україні як цілісного багатогранного явища, а й створює умови для системного відтворення вітчизняного історико-педагогічного процесу у формуванні особистості та її виховання. Безперервність розвитку системи освіти та взаємозв'язок її структурних компонентів визначається еволюцією людського суспільства та закономірностями педагогічного процесу, розвитком системи освіти, педагогічної теорії та практики. Кожна освітня галузь, зокрема шкільна географічна освіта, може вивчати як цілісну педагогічну систему, у структурі якої представлені цілі, завдання, зміст освіти, яка у формі окремих курсів відображає досягнення географії як науки, методики, засоби та форми навчально-виховного процесу вивченні географії, теоретико-прикладних ідей і досягнень методики навчання, організаційно-педагогічних умов і діяльності, за яких здійснюється процес навчання географії в школі у формуванні культурної компетентності учнів. Така система формувалася в історії української освіти поступово, у взаємозв'язках і змінах її елементів, що дозволяє розглядати розвиток шкільної географічної освіти як сукупність послідовних етапів, що змінюються під впливом зовнішніх та внутрішніх соціокультурних умов [15].

Критичний і конструктивний аналіз тенденцій і протиріч цієї системи дає підстави визначити роль, яку вони відігравали у вирішенні проблем освіти і виховання, і на цій основі запропонувати шляхи підвищення якості освіти, прогнозувати розвиток шкільної географічної освіти на найближче майбутнє.

Подальший розвиток шкільної географічної освіти у формуванні культурної компетентності неможливий без всебічного засвоєння вже зробленого, тобто без вивчення власної історії та культурної спадщини.

Висновки. Формування культурної компетентності учнів на сьогоднішній день є актуальною, дану проблему потрібно сприймати не як додаткове навантаження на географічну освіту, а важливою складовою освітнього процесу, яке є одним цілим, що сприяє всебічному розвитку культурної особистості, толерантне ставлення до інших народів та розуміння їх культури, а також популяризації географічних знань серед учнів в освітньому середовищі.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні формування культурної компетентності засобами позакласної роботи учнів.

Література:

1. Алєксєєва, С. (2023). Ключові компетентності середньої загальної освіти: компетентність у галузі природничих наук. Проблеми сучасного підручника, 30, 5–11.

2. Білицька В. М. Порівняльний аналіз визначення культурної, загальнокультурної, соціокультурної, культурологічної, полікультурної та крос-культурної компетентності / В. М. Білицька // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер.: Педагогіка. – Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2019. – No 2. – С. 77–86. DOI: https://doi.org/10.25128/2415-3605.19.2.10.

3. Варнавська І. В., Черемісін О. В. Структурна характеристика культурної компетентності / І. В. Варнавська, О. В. Черемісін // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – 2021. – Випуск 1 (48). – С. 64–68. DOI: https://doi.org/10.24144/2524-0609.2021.48.64-68.

4. Головіна Н.І. (2015). Проблеми формування культурної компетентності особистості в контексті реформування вищої школи. Філософські обрії. No 33. С. 147–156.

5. Державний стандарт базової середньої освіти / Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text

6. Засєкіна Т. М. Реалізація компетентнісного підходу в навчанні фізики в основній школі / Т. М. Засєкіна // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. – 2015. – Вип. 127. – С. 59–63.

7. Іванюк Г.І. (2016). Ідеї національно-патріотичного виховання дітей і молоді в умовах трансформації суспільства. Українські педагоги про національно-патріотичне виховання: зб. матеріалів Всеукр. наук.- практ. семінару / ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського та ін. ; редкол.: Березівська Л.Д. (голова редкол.), Зозуля С.М., Філімонова Т.В. ; літ. ред. Редько-Шпак Л.В. ; рецензенти Сухомлинська О.В., Коляда Н.М. Київ : ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського. 60 с.

8. Кремень В.Г. (2012). Духовність і культура суспільства визначаються розвитком освіти. Освіта у полікультурних суспільствах / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, Є. Нікіторовича, С. Сисоєвої; Вища педагогічна школа СПВ. Університет в Б'ялостоці. Варшава. 392 с.; С. 45–55.

9. Малихін О. В., Гриценко І. С. Формування загальнокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей: монографія / О. В. Малихін, І. С. Гриценко. – Київ: Видавництво ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2015. – 492 с.12.

10. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти/ Міністерство освіти і науки України. 2016. https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20seredn ya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf

11. Назаренко Т. Г. Методика навчання географії України в загальноосвітніх навчальних закладах (особливості навчання) [Текст] / Т. Г.Назаренко. – Х.: ВГ «Основа», 2016. – 112 с.: іл.., табл.. – (Серія «Бібліотека журналу «Географія»; Вип.. 11 (155).

12. Покась Л. А. Шляхи формування компетенцій у старшокласників на уроках географії [Текст] / Л. А. Покась // Географія та економіка в сучасній школі. – 2012. – № 6. – С. 2–6.

13. Паршук С. М. Формування загальнокультурної грамотності учнів початкової школи засобами трудового навчання та образотворчого мистецтва / С. М. Паршук // Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. – Миколаїв, 2018. – No 4 (63). – С. 7–90.

14. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року. https://cutt.ly/oTBXsBu

15. Удовиченко І. В. Проблеми географічної освіти в контексті формування громадянської компетентності учнів засобами курсів краєзнавчого спрямування // Українська географія: сучасні виклики. Зб. наук. праць у 3-х т. – К. : Прінт-Сервіс, 2016. – Т. І. – С. 214-216.

References:

1. Alieksieieva, S. (2023). Kliuchovi kompetentnosti serednoi zahalnoi osvity: kompetentnist u haluzi pryrodnychykh nauk [Key competencies of secondary general education: competence in natural sciences]. Problemy suchasnoho pidruchnyka, 30, 5–11 [in Ukrainian].

2. Bilytska, V. M. (2019). Porivnialnyi analiz vyznachennia kulturnoi, zahalnokulturnoi, sotsiokulturnoi, kulturolohichnoi, polikulturnoi ta kros-kulturnoi kompetentnosti [Comparative analysis of the definition of cultural, general cultural, sociocultural, cultural, multicultural and cross-cultural competence]. Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Ser. Pedahohika, 2, 77–86. DOI: https://doi.org/10.25128/2415-3605.19.2.10 [in Ukrainian].

3. Varnavska, I. V., Cheremisin, O. V. (2021). Strukturna kharakterystyka kulturnoi kompetentnosti [Structural characteristics of cultural competence]. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia «Pedahohika. Sotsialna robota», 1 (48), 64–68. DOI: https://doi.org/10.24144/2524-0609.2021.48.64-68 [in Ukrainian].

4. Holovina, N. I. (2015). Problemy formuvannia kulturnoi kompetentnosti osobystosti v konteksti reformuvannia vyshchoi shkoly [Problems of forming the cultural competence of the individual in the context of reforming higher education]. Filosofski obrii - Philosophical Horizons, 33, 147 – 156. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/FiloFilo_2015_33_16 [in Ukrainian].

5. Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity (2020). [State standard of complete general secondary education]. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 [in Ukrainian].

6. Zasiekina, T. M. (2015). Realizatsiia kompetentnisnoho pidkhodu v navchanni fizyky v osnovnii shkoli [Implementation of the competence approach in teaching physics in primary school]. Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia: Pedahohichni nauky, 127, 59–63 [in Ukrainian].

7. Ivanyuk, G.I. (2016). Ideyi natsionalno-patriotychnoho vykhovannya ditey i molodi v umovakh transformatsiyi suspilstva [Ideas of national-patriotic education of children and youth in conditions of transformation of society]. Ukrainian teachers on national-patriotic education. Collection of materials of the All-Ukrainian science and practice seminar. Kyiv, 60 p. [in Ukrainian].

8. Kremen, V.G. (2012). Dukhovnist i kultura suspilstva vyznachayutsya rozvytkom osvity [The spirituality and culture of society are determined by the development of education]. University in Bialystok. Warsaw, 392 p. [in Ukrainian].

9. Malykhin, O. V. & Hrytsenko, I. S. (2015). Formuvannia zahalnokulturnoi kompetentnosti studentiv filolohichnykh spetsialnostei [Formation of general cultural competence of students of philology majors]. Kyiv: TOV «NVP «Interservis» [in Ukrainian].

10. New Ukrainian school (2016). Kontseptualni zasady reformuvannya serednoyi osvity [Conceptual principles of secondary education reform]. Ministry of Education and Science of Ukraine. https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola compressed.pdf [in Ukrainian].

11. Nazarenko T. H. (2016). Metodyka navchannia heohrafii Ukrainy v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh (osoblyvosti navchannia) [Methods of teaching geography of Ukraine in general educational institutions (peculiarities of teaching)]. Seriia «Biblioteka zhurnalu «Heohrafiia», 112, 11 (155). [in Ukrainian].

12. Pokas L. A. (2012). Shliakhy formuvannia kompetentsii u starshoklasnykiv na urokakh heohrafii [Ways of forming competencies in high school students in geography lessons]. Heohrafiia ta ekonomika v suchasnii shkoli, 6, 2–6. [in Ukrainian].

13. Parshuk, S. M. (2018). Formuvannia zahalnokulturnoi hramotnosti uchniv pochatkovoi shkoly zasobamy trudovoho navchannia ta obrazotvorchoho mystetstva [Formation of general cultural literacy of primary school students by means of labor training and visual arts]. Naukovyi visnyk MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky, 4 (63), 87–90 [in Ukrainian].

14. Rekomendatsiia 2006/962/YES Yevropeiskoho Parlamentu ta Rady (YES) «Pro osnovni kompetentsii dlia navchannia protiahom usoho zhyttia» vid 18 hrudnia 2006 roku [Recommendation 2006/962/EU of the European Parliament and the Council (EU) «On core competences for lifelong learning» dated December 18, 2006]. https://cutt.ly/oTBXsBu [in Ukrainian].

15. Udovichenko I. V. (2016). Problemu geografichnoi osvitu v konteksti formuvanna gromadanskoi kompetentnosti uchniv zasobami kursiv kraeznavchogo spramuvanna [Problems of Geographical Education in the Context of Formation of Students' Civic Competence by Means of Local History Courses]. Ukrainska geograchia: suchasni vukluku. Zb. nauk. prach. u 3-ch t., 214-216. [in Ukrainian].

УДК 378.091.31/.39-025.14:[378.018.8:001.895](045)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1691-1699

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

Кочубей Олена Василівна доктор філософії, викладач кафедри хімії та екології, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, https://orcid.org/0000-0002-5047-6694

Душечкіна Наталія Юріївна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри хімії та екології, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, https://orcid.org/0000-0002-4203-7122

ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ В АСПЕКТІ ІННОВАЦІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті здійснено всебічний теоретико-методологічний аналіз змішаного навчання як сучасної інноваційної педагогічної технології, що інтегрує елементи традиційного (аудиторного) та дистанційного (цифрового) навчання для забезпечення якості, доступності й гнучкості освітнього процесу. Обґрунтовано потенціал змішаного навчання у формуванні ключових компетентностей здобувачів вищої освіти, таких як цифрова, інформаційна, комунікативна, соціальна, а також навичок самоорганізації, критичного мислення та самонавчання. Змішане навчання розглядається як ефективна відповідь на виклики цифровізації, глобальної турбулентності, пандемії та війни, оскільки дозволяє зберігати сталість освіти, підтримувати академічну успішність і мотивацію здобувачів навіть за обмежених ресурсів.

У роботі висвітлено основні моделі змішаного навчання (ротаційна, перевернутий клас, гнучка, збагачена віртуальна), їхні можливості та переваги для індивідуалізації навчання та підвищення його ефективності. Показано трансформацію ролі викладача у напрямі фасилітативної взаємодії, наставництва та супроводу освітніх траєкторій у цифровому середовищі. Окремо проаналізовано застосування навчальної аналітики, гейміфікованих платформ, мобільних сервісів, що підвищують якість освітньої взаємодії. Звернено увагу на позитивні приклади впровадження змішаного навчання у провідних ЗВО України та світу, його інтеграцію з дуальною освітою, а також значення інституційної підтримки і цифрової екосистеми у ЗВО.

Узагальнено перспективи подальших досліджень, які включають розробку адаптивних моделей змішаного навчання, механізмів педагогічного супроводу та удосконалення нормативного забезпечення. Акцентовано на необхідності міждисциплінарного підходу до впровадження змішаних форматів у підготовку конкурентоспроможного фахівця нової генерації.

Ключові слова: змішане навчання, цифровізація освіти, здобувачі вищої освіти, інноваційна підготовка, освітній процес, цифрові компетентності, педагогічні технології.

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

Kochubei Olena Vasylivna Doctor of Philosophy, Lecturer at the Department of Chemistry and Ecology, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, https://orcid.org/0000-0002-5047-6694

Dushechkina Nataliia Yuriivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Chemistry, and Ecology Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, https://orcid.org/0000-0002-4203-7122

BLENDED LEARNING IN THE ASPECT OF INNOVATIVE TRAINING OF HIGHER EDUCATION STUDENTS

Abstract. The article presents a comprehensive theoretical and methodological analysis of blended learning as a modern innovative pedagogical technology that combines elements of traditional (in-person) and distance (digital) education to ensure the quality, accessibility, and flexibility of the educational process. The potential of blended learning in the formation of key competencies among higher education students—such as digital, informational, communicative, and social competencies, along with self-organization, critical thinking, and self-directed learning skills—is substantiated. Blended learning is considered an effective response to the challenges of digitalization, global turbulence, the COVID-19 pandemic, and wartime conditions, as it supports the continuity of education and sustains students' academic performance and motivation despite limited resources.

The article outlines the main models of blended learning (rotation, flipped classroom, flex, enriched virtual), highlighting their capabilities and advantages

in terms of personalization and educational efficiency. The transformation of the instructor's role towards facilitative interaction, mentoring, and personalized guidance in digital environments is emphasized. Particular attention is given to the use of learning analytics, gamified platforms, and mobile services that enhance the quality of educational engagement. The study analyzes successful examples of blended learning implementation in leading Ukrainian and international universities, the integration of blended learning with dual education formats, and the importance of institutional support and the development of digital ecosystems within higher education institutions.

Prospects for further research are outlined, including the development of adaptive models of blended learning, pedagogical support mechanisms, and the improvement of regulatory frameworks. The need for an interdisciplinary approach to implementing blended formats in the training of competitive professionals of the new generation is highlighted.

Keywords: blended learning, digitalization of education, higher education applicants, innovative training, educational process, digital competencies, pedagogical technologies.

Постановка проблеми. У сучасному світі відбувається стрімкий розвиток цифрових технологій, що зумовлює необхідність трансформації всіх сфер суспільного життя, зокрема освіти. Заклади вищої освіти, як інституція, що готують фахівців для різних галузей економіки та культури, мають реагувати на ці виклики шляхом впровадження інноваційних підходів до організації освітнього процесу. Одним із таких підходів, що отримав значне поширення в останні роки, є змішане навчання (blended learning), яке поєднує в елементи традиційної (очної) та дистанційної (цифрової) освіти [1].

Актуальність досліджувальної проблеми обумовлена необхідністю забезпечення гнучкого, мобільного, технологічно збагаченого навчального середовища, здатного не лише адаптуватися до змінних умов, але й забезпечувати високу якість підготовки здобувачів вищої освіти. Змішане навчання відкриває нові можливості для персоналізації освітнього процесу, розвитку цифрових компетентностей, формування критичного мислення, здатності до самоосвіти, що є ключовими характеристиками сучасного фахівця. Проте реалізація змішаного навчання в українських закладах вищої освіти вимагає не лише технічного забезпечення, але й педагогічного переосмислення традиційних підходів до організації навчання, розвитку нових моделей викладання, адаптованих до цифрового середовища.

Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах війни в Україні, яка спричинила вимушену зміну форматів освітньої взаємодії,

переміщення значної частини здобувачів та викладачів, а також обмеження доступу до навчальних ресурсів. У таких умовах змішане навчання стало одним з інструментів забезпечення безперервності освітнього процесу, підтримки академічної успішності, збереження психоемоційного стану здобувачів та їхнього залучення до навчання. Це потребує нових наукових підходів до аналізу ефективності впровадження змішаних моделей, вивчення досвіду українських і зарубіжних ЗВО, визначення педагогічних умов, які сприяють успішній реалізації такого формату.

З огляду на це, виникає необхідність поглибленого теоретико-методологічного обґрунтування змішаного навчання як складової інноваційної підготовки здобувачів вищої освіти, розроблення моделей його впровадження, вивчення ролі викладача як фасилітатора навчального процесу, визначення умов формування цифрової компетентності учасників освітнього середовища. Крім того, важливим науковим завданням є аналіз механізмів інтеграції змішаного навчання з іншими освітніми форматами, зокрема дуальною освітою, що сприяє професіоналізації підготовки фахівців.

Практичне значення порушеної проблеми полягає в необхідності створення цілісної цифрової освітньої екосистеми у ЗВО, яка б відповідала на виклики сьогодення, забезпечувала якість і сталість освітнього процесу, а також сприяла підготовці конкурентоспроможних фахівців. Отже, вивчення змішаного навчання в контексті інноваційної підготовки здобувачів вищої освіти є важливим як з наукового, так і з практичного погляду, і потребує подальшого міждисциплінарного дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблематика змішаного навчання останніми роками привертає значну увагу як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. У наукових працях О. Спіріна, С. Литвинової, Н. Морзе, О. Коваленко розглянуто різні аспекти цифровізації освіти, розвиток цифрових компетентностей учасників освітнього процесу, особливості організації дистанційного та змішаного навчання у вищій освіті. Зокрема, О. Спірін акцентує увагу на формуванні цифрової грамотності педагогічних працівників як ключової умови ефективного впровадження сучасних освітніх технологій [3]. С. Литвинова аналізує особливості застосування інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці майбутніх учителів, а Н. Морзе обґрунтовує важливість створення інноваційного освітнього середовища в умовах змішаного навчання [3].

У зарубіжному дискурсі ця тематика також активно розробляється. Дослідники M. Graham, C. Dziuban, H. Singh, J. Bersin аналізують моделі blended learning, механізми їх реалізації в університетах, ефективність

впливу на навчальні результати, а також роль аналітики навчання (learning analytics) у покращенні освітнього процесу. Зокрема, Graham пропонує типологію моделей змішаного навчання, Singh описує методології побудови ефективних blended-програм, а Dziuban досліджує їх вплив на взаємодію між викладачами і здобувачами освіти.

Попри наявні напрацювання, низка важливих аспектів залишається недостатньо висвітленою. Передусім, це питання цілісного розуміння змішаного навчання не лише як педагогічної моделі, а як інструменту інноваційної підготовки майбутніх фахівців у контексті сучасних викликів, пов'язаних із цифровою трансформацією, війною, зміною ролі викладача та зростанням ролі автономного навчання. Також бракує комплексного аналізу умов успішного впровадження змішаного навчання у ЗВО з урахуванням інституційного, технічного, соціального й психолого-педагогічного вимірів.

Недостатньо дослідженим є і питання поєднання змішаного навчання з дуальною освітою, аналіз ефективності змішаного формату в умовах воєнного стану, а також впливу цифрових сервісів на підтримку психоемоційного благополуччя здобувачів. Крім того, відсутні практичні рекомендації щодо побудови цифрової освітньої екосистеми у вітчизняних закладах вищої освіти, що враховували б сучасні ризики, бар'єри та нерівність доступу до цифрових ресурсів.

Метою статті є теоретичне обґрунтування змішаного навчання як інноваційної педагогічної технології підготовки здобувачів вищої освіти в умовах цифрової трансформації освітнього простору.

Для досягнення поставленої мети окреслено такі завдання: розкрити сутність змішаного навчання та його освітньо-педагогічний потенціал, класифікувати основні моделі змішаного навчання та проаналізувати їхню ефективність у підготовці здобувачів вищої освіти, з'ясувати роль викладача як фасилітатора освітнього процесу в умовах змішаного навчання.

Виклад основного матеріалу

У результаті теоретико-методологічного аналізу проблеми дослідження встановлено, що змішане навчання є інноваційною формою організації освітнього процесу, яка ґрунтується на поєднанні традиційного (очного) й дистанційного (цифрового) навчання. Цей формат забезпечує більш високу гнучкість, мобільність, доступність та індивідуалізацію освітньої траєкторії здобувача вищої освіти, що особливо важливо в умовах цифрової трансформації та глобальних викликів, таких як пандемія, війна, масова міграція, інформаційна перенасиченість [2].

Змішане навчання розглядається як відповідь на необхідність адаптації вищої освіти до нових вимог суспільства і ринку праці, зокрема

формування здатності до самонавчання, критичного мислення, управління інформацією, цифрової грамотності, емоційного інтелекту. У порівнянні з традиційною моделлю, де основна увага приділяється подачі знань, змішане навчання формує середовище для активної участі здобувача, взаємодії, творчості та рефлексії.

Проаналізовано основні моделі змішаного навчання, які застосовуються у світовій і вітчизняній практиці: ротаційна модель, модель перевернутого класу (flipped classroom), збагачене віртуальне навчання, гнучка модель (flex model). З'ясовано, що перевернутий клас сприяє поглибленню взаємодії між викладачем і здобувачем, гнучка модель дозволяє оптимізувати навчальний процес відповідно до індивідуальних можливостей і потреб здобувачів. Важливо, що ці моделі не є взаємовиключними, а навпаки – можуть бути комбіновані з урахуванням специфіки навчальної дисципліни, профілю підготовки та матеріально-технічної бази ЗВО.

Окрему увагу приділено ролі викладача у змішаному форматі. Сучасний викладач виступає не лише транслятором знань, а фасилітатором навчального процесу, організатором індивідуальної та групової діяльності, наставником у цифровому просторі. Успішність змішаного навчання значною мірою залежить від здатності викладача створювати мотиваційне середовище, забезпечувати якісний зворотний зв'язок, використовувати інструменти навчальної аналітики (learning analytics), застосовувати мультимедійні, візуальні, інтерактивні засоби навчання.

Здобувач освіти в умовах змішаного навчання має виступати як активний учасник освітнього процесу, відповідальний за планування, реалізацію та оцінку власної освітньої траєкторії. У цьому контексті особливого значення набуває розвиток цифрових, комунікативних, інформаційних і соціальних компетентностей, а також навичок самоорганізації, саморегуляції, тайм-менеджменту. Дослідження підтверджує, що здобувачі з високим рівнем цифрової грамотності краще адаптуються до змішаного формату, демонструють вищі академічні результати та позитивну динаміку навчального прогресу.

У процесі аналізу зарубіжного досвіду встановлено, що університети США, Канади, Німеччини, Нідерландів активно впроваджують змішане навчання через використання сучасних цифрових платформ (Canvas, Blackboard, Moodle, Coursera, EdX), застосування мобільних застосунків, гейміфікованих середовищ, аналітичних панелей контролю освітніх досягнень. Такий підхід дозволяє не лише автоматизувати навчальний процес, а й підвищити його прозорість, персоніфікованість та доступність [4].

У контексті вітчизняної освітньої практики позитивним прикладом є діяльність Сумського державного університету, КПІ ім. Ігоря Сікорського,

Львівського національного університету імені Івана Франка, де змішане навчання реалізується з використанням платформ Moodle, Google Workspace, Microsoft Teams, Zoom, а також систем аналітики відвідуваності та успішності. Незважаючи на складні умови воєнного стану, ЗВО демонструють інституційну спроможність адаптувати освітні програми до змішаного формату, зберігаючи якість навчання та академічну доброчесність.

Важливою тенденцією є поєднання змішаного навчання з дуальною освітою, коли здобувачі частину освітньої програми опановують у віртуальному середовищі, а іншу – у формі практики на підприємстві. Така модель дозволяє ефективно поєднувати теоретичну і практичну підготовку, забезпечуючи високу мотивацію здобувачів і орієнтацію на потреби ринку праці. У межах дослідження встановлено, що елементи дистанційного наставництва, онлайн-проєктів, гнучкого графіку виконання завдань суттєво підвищують результативність навчання в умовах дуальної моделі.

Окремо проаналізовано використання систем навчальної аналітики, які дозволяють виявляти індивідуальні освітні траєкторії, оцінювати ризики академічної неуспішності, прогнозувати результати й коригувати освітній процес на основі об'єктивних даних. Цей інструмент значно підвищує ефективність освітнього процесу, особливо у змішаному форматі, де традиційні механізми моніторингу не завжди є дієвими.

Соціально-психологічний вимір змішаного навчання виявив потребу у формуванні емоційно безпечного середовища, де здобувачі почуваються підтриманими, включеними до спільноти, мають змогу звернутись по допомогу, отримати своєчасний фідбек. У дослідженні зазначено, що успішність змішаного навчання значною мірою залежить від налагодженого внутрішнього регламенту цифрової взаємодії, етичних норм комунікації, дотримання принципів академічної доброчесності, наявності інституційної політики підтримки здобувачів.

Таким чином, отримані результати дозволяють стверджувати, що змішане навчання є перспективною освітньою технологією, яка відповідає сучасним потребам суспільства, дозволяє ефективно реалізовувати компетентнісний підхід, підвищує якість освіти та формує нову парадигму взаємодії між викладачем і здобувачем. Його успішне впровадження потребує міждисциплінарного наукового супроводу, удосконалення нормативного забезпечення, інвестицій у цифрову інфраструктуру та системної підготовки педагогічних кадрів.

Проведене дослідження дозволило визначити змішане навчання як одну з провідних інноваційних форм організації освітнього процесу у вищій школі, яка забезпечує адаптацію системи освіти до сучасних викликів та

сприяє формуванню конкурентоспроможного здобувача вищої освіти. Встановлено, що поєднання очного та дистанційного форматів створює умови для персоналізації навчання, реалізації компетентнісного підходу, активного використання цифрових технологій і розвитку ключових професійних і міжособистісних компетентностей [1].

Ефективність змішаного навчання в аспекті інноваційної підготовки полягає у можливості гнучкого структурування навчального процесу, підтримки здобувачів вищої освіти у самостійному опануванні матеріалу, організації постійного зворотного зв'язку та інтеграції теоретичних знань із практичними завданнями. Особливої актуальності цей формат набуває в умовах воєнного стану та глобальних трансформацій, коли стійкість і безперервність освіти набувають критичного значення.

У ході дослідження доведено, що реалізація змішаного навчання сприяє трансформації педагогічної ролі викладача, потребує оновлення методичного забезпечення, розвитку цифрової грамотності, а також створення безпечного освітнього середовища. Поєднання змішаного формату з елементами дуальної освіти відкриває нові можливості для практикоорієнтованої підготовки фахівців, зміцнення зв'язків між освітою та ринком праці.

Узагальнення міжнародного досвіду показало, що змішане навчання стало глобальним освітнім трендом, який активно впроваджується в університетах світу. Адаптація цих практик до українських реалій має відбуватись із урахуванням цифрових, соціальних і культурних особливостей освітнього середовища.

Отже, змішане навчання є ефективною педагогічною моделлю, що поєднує інноваційність, технологічність, гнучкість та орієнтацію на здобувача вищої освіти. Його подальше впровадження потребує нормативної підтримки, інституційної ініціативи, наукового супроводу та системної підготовки викладацького складу.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні адаптивних моделей змішаного навчання, які враховують індивідуальні освітні траєкторії здобувачів, специфіку навчальних дисциплін і рівень цифрової підготовки учасників освітнього процесу. Вважаємо доцільним здійснення поглибленого аналізу впливу змішаного формату на якість засвоєння навчального матеріалу, академічну успішність, емоційне благополуччя здобувачів, а також розвиток механізмів педагогічного супроводу й навчальної аналітики. Особливої уваги потребує інтеграція змішаного навчання з дуальною освітою, формування цифрової освітньої екосистеми у ЗВО та удосконалення нормативного забезпечення для сталого впровадження інноваційних освітніх практик.

Література:

1. Мінцифра. Дія. Освіта – національна платформа цифрової грамотності. URL: https://osvita.diia.gov.ua (дата звернення: 02.04.2025).
2. ЮНЕСКО. Перетворення освіти в умовах цифровізації: глобальні підходи. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382123 (дата звернення: 02.04.2025).
3. Спірін О. М. Цифрові компетентності педагогічних працівників: виклики та перспективи. *Освітологічний дискурс*, 2023, № 3, с. 34–42. URL: https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/1352 (дата звернення: 02.04.2025).
4. Graham M. Blended Learning Models and Theoretical Frameworks. *Journal of Online Education*, 2020, Vol. 6, No. 2, p. 14–21. URL: https://onlineeducationjournal.org/article/view/62 (дата звернення: 02.04.2025).
5. Стрюк А. М. Інноваційні освітні технології: теорія та практика змішаного навчання. *Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького*, 2020. 264 с. URL: https://lib.cdu.edu.ua/pdf/struik_innovatsiini_tekhnolohii.pdf (дата звернення: 02.04.2025).

References

1. Mintsifra. (n.d.). *Diia. Osvita – natsionalna platforma tsyfrovoi hramotnosti* [Diia. Education – the national platform for digital literacy]. osvita.diia.gov.ua. Retrieved from https://osvita.diia.gov.ua [in Ukrainian].
2. UNESCO. (2021). *Transforming education in the digital age: global approaches*. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382123
3. Spirin, O. M. (2023). Tsyfrovi kompetentnosti pedahohichnykh pratsivnykiv: vyklyky ta perspektyvy [Digital competencies of pedagogical workers: challenges and prospects]. *Osvitolohichnyi dyskurs – Osvitolohichnyi dyskurs*, (3), 34–42. Retrieved from https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/1352 [in Ukrainian].
4. Graham, M. (2020). Blended learning models and theoretical frameworks. *Journal of Online Education*, 6(2), 14–21. Retrieved from https://onlineeducationjournal.org/article/view/62
5. Striuk, A. M. (2020). *Innovatsiini osvitni tekhnolohii: teoriia ta praktyka zmishanoho navchannia* [Innovative educational technologies: theory and practice of blended learning]. Cherkasy: ChNU imeni B. Khmelnytskoho [in Ukrainian].

УДК 371.315:811.111'255

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1700-1712

Стрілець Валентина Василівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов факультетів психології та соціології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, тел.: (044) 521-32-66, https://orcid.org/0000-0003-0806-0289

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПИСЬМОВОМУ НАУКОВО-ТЕХНІЧНОМУ ПЕРЕКЛАДІ

Анотація. Формування компетентності в письмовому науково-технічному перекладі й досягнення відповідних результатів навчання потребує розробки моделі освітнього процесу з урахуванням сучасних освітніх парадигм, науково-підтверджених закономірностей, а також змістових, процесуальних і технологічних факторів.

У статті обґрунтовано й представлено зміст і структуру моделі формування компетентності в письмовому науково-технічному перекладі у майбутніх бакалаврів філології. Структурно-функціональна модель включає 6 взаємопов'язаних блоків: цільовий, методологічний, змістовий, операційний, технологічний та оцінювально-результативний.

Цільовий блок представлений метою навчання – формуванням білінгвальної, екстралінгвістичної, операціональної, текстотипологічної, інформаційно-технологічної, навчально-стратегічної та особистісної субкомпетентностей. До методологічного блоку включено підходи до навчання (компетентнісний, особистісно-діяльнісний, контекстний і комунікативно-когнітивний) та відповідні їм принципи: інтегративності й поетапного розвитку професійної компетентності; індивідуалізації, інтерактивності, автономії й рефлективності; моделювання й проблемності; комунікативності, когнітивної активності й компаративності. Змістовий блок охоплює предметний і процесуальний компоненти змісту навчання, які реалізуються під час вивчення відповідних навчальних дисциплін, що викладаються й вивчаються за допомогою комунікативного, свідомо-контрастивного й проєктного методів на підготовчому, аналітичному, синтезувальному й коригувально-оцінювальному етапах під час аудиторних занять та самостійної роботи (операційний блок). Технологічний блок передбачає використання інформаційно-комунікаційних технологій загального, професійного й навчального призначення. Оцінювально-результативний містить критерії оцінювання письмового науково-технічного перекладу й дескриптори очікуваних результатів навчання.

Запропонована модель допоможе отримати цілісне уявлення про досліджуваний процес та забезпечити його відтворення в реальних умовах.

Ключові слова: модель, компетентність, письмовий науково-технічний переклад, майбутні бакалаври філології.

Strilets Valentyna Vasylivna PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Foreign Languages for Faculties of Psychology and Sociology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, tel.: (044) 521-32-66, https://orcid.org/0000-0003-0806-0289

MODEL OF DEVELOPING SCIENTIFIC AND TECHNICAL TRANSLATION COMPETENCE

Abstract. The development of scientific and technical translation competence and the achievement of corresponding learning outcomes require the elaboration of an educational process model taking into account modern educational paradigms, scientifically established patterns, as well as content-based, procedural and technological factors.

The article substantiates and presents the content and structure of the model of developing scientific and technical translation competence of future Bachelors of Philology. The structural and functional model includes 6 interconnected blocks: aim-setting, methodological, content, operational, technological and evaluative.

The aim-setting block is represented by the goal of learning – the development of bilingual, extra-linguistic, operational, text typology, information and technological, learning-strategic, and personal sub-competences. The methodological block includes approaches to learning (competence-based, learner-centered and activity-based, context-based, communicative-cognitive) and the corresponding principles: integration and stage-by-stage professional competence development; individualization, interactivity, autonomy and reflectivity; simulation and problem-based learning; communication, cognitive activity and comparativeness. The content block covers the subject and procedural components of the content of learning, which are implemented during the study of relevant academic disciplines, which are taught using communicative, conscious-contrastive and project work methods at the preparatory, analytical, synthesizing, and correction and assessment stages at face-to-face and online lessons, as well as during independent work (operational block). The technological block involves the use of information and communication technologies for general, professional and learning purposes. The evaluative one contains criteria for assessing written scientific and technical translation and descriptors of expected learning outcomes.

The proposed model will help to obtain a holistic view of the process under study and ensure its reproduction in real conditions.

Keywords: model, competence, scientific and technical translation, future Bachelors of Philology.

Постановка проблеми. Професійна підготовка майбутніх бакалаврів філології за спеціалізацією 035.041 «Германські мови та літератури (переклад включно), перша англійська» здійснюється в багатьох закладах вищої освіти, які пропонують освітні програми, спрямовані на формування компетентностей та досягнення відповідних програмних результатів навчання, передбачених Стандартом вищої освіти України [12], а також тих, які відображають специфіку конкретного закладу вищої освіти і є важливими для розширення можливостей працевлаштування майбутніх випускників. Введення до освітніх програм навчальної дисципліни «Науково-технічний переклад» обумовлено попитом на фахівців, здатних здійснювати швидкий і якісний письмовий переклад текстів, які належать до різних галузей (інформаційні технології, сільське господарство, енергетика, нафто-газова галузь тощо) та охоплюють як технічну, так і наукову сторони. Формування відповідної компетентності має здійснюватися на основі моделі навчального процесу, побудованої з урахуванням сучасних освітніх парадигм, науково-підтверджених закономірностей, а також змістових, процесуальних і технологічних факторів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідниками загальних питань педагогіки розкрито різні підходи до сутності педагогічного моделювання [9], окреслено його методологічні закономірності [6] та принципи [7]. Доробки О. В. Попової [11], яка описала модель професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови, А. В. Зінорука [3], який запропонував модель формування комунікативних умінь у майбутніх бакалаврів філології, та Н. Білоус [1], яка розробила структурно-функціональну модель для формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів авіаційної галузі, присвячені професійній підготовці майбутніх філологів. У наукових розвідках із методики навчання перекладу запропоновано моделі навчання анотативного й реферативного перекладу [4], письмового перекладу аграрних текстів [8], письмового перекладу комерційних листів [10]; формування професійно орієнтованої компетентності майбутніх викладачів англійської мови у письмовому двосторонньому перекладі [17]. текстотвірної компетентності майбутніх філологів у письмовому перекладі з української мови на англійську [5], англомовної лексичної компетенції з письмового перекладу публіцистичних текстів [2]. Проте питання моделі формування

компетентності в письмовому науково-технічному перекладі залишається недостатньо вивченим.

Мета статті – обґрунтувати й представити зміст і структуру моделі формування компетентності в письмовому науково-технічному перекладі у майбутніх бакалаврів філології.

Виклад основного матеріалу. Педагогічне моделювання має забезпечувати системність навчального процесу, його цілісність, динаміку, безперервність і стабільність, а також повноту інформації про організаційний, змістовий і процесуальний блоки [7, С. 57]. Його продуктом є модель, яка, як зазначає М. В. Опачко, здатна відтворювати істотні властивості об'єкта дослідження, його структуру, а також взаємозв'язки між його елементами [9, С. 20], і під якою ми, слідом за О. О. Українською, розуміємо «теоретично обґрунтовану систему взаємопов'язаних структурних елементів, які всебічно характеризують діяльність викладача та студентів … на певному етапі навчання [16, С. 195]».

Організація моделі навчання залежить від багатьох факторів: об'єкта, мети, суб'єктів навчання, очікуваного результату навчання, ступеня навчання, навчальної дисципліни, у межах якої побудована модель [10, С. 96]; методологічних підходів; загально-дидактичних принципів навчання; етапів навчання і критеріїв оцінки перекладу, системи вправ тощо [8, С. 135]. Зазначене вище підтверджує, що модель навчання включає багато різнопланових компонентів, які дослідники об'єднують у блоки: цільовий, методологічний, змістовий, операційно-технологічний, критеріально-оцінювальний, результативний [16, С. 195-196]; цільовий, методологічний, змістово-процесуальний, оцінно-результативний [1, С. 19]; цільовий, змістовно-процесуальний, діагностичний [3, С. 109]. Враховуючи специфіку нашої наукової розвідки, ми будемо розглядати структурно-функціональну модель (термін, вжитий у роботі Н. Білоус [1, С. 18]), представлену цільовим, методологічним, змістовим, операційним, технологічним й оцінювально-результативним блоками.

Цільовий блок представлено метою – формуванням компетентності в письмовому науково-технічному перекладі, яку, спираючись на дослідження науковців [17; 18], ми розглядаємо як здатність майбутніх бакалаврів філології виконувати посередницьку функцію в рамках міжкультурного письмового спілкування в певній технічній галузі, успішність формування якої залежить від рівня розвитку іншомовних й українськомовних комунікативних (у читанні й письмі), перекладацьких та інформаційно-технологічних навичок і вмінь, обсягу набутих лінгвістичних й екстралінгвістичних знань і їх динамічної взаємодії, а також особистісних якостей перекладача і його соціальних навичок і вмінь [17, С. 7; 18, С. 176]. Окреслена

компетентність включає білінгвальну, екстралінгвістичну, операціональну, текстотипологічну, інформаційно-технологічну, навчально-стратегічну та особистісну суб-компетентності.

Суб'єктами навчання є студенти 4-го курсу спеціальності 035 «Філологія» спеціалізації 035.041 «Германські мови та літератури (переклад включно), перша англійська».

Методологічний блок досліджуваної моделі охоплює підходи до формування компетентності в письмовому науково-технічному перекладі: компетентнісний, особистісно-діяльнісний, контекстний і комунікативно-когнітивний – та відповідні їм принципи: інтегративності й поетапного розвитку професійної компетентності (компетентнісний підхід); індивідуалізації, інтерактивності, автономії й рефлективності (особистісно-діяльнісний підхід); моделювання й проблемності (контекстний підхід); комунікативності, когнітивної активності й компаративності (комунікативно-когнітивний підхід), які доповнюють загальнодидактичні принципи навчання (посильності, наочності, активності, свідомості, необхідності та достатності).

Змістовий блок включає предметний і процесуальний аспекти змісту навчання, які співвідносяться із названими вище суб-компетентностями. До предметного відносимо: сфери, види й форми спілкування, мовленнєві ситуації та ролі, комунікативні цілі й наміри, проблеми спілкування, види читання; мовний матеріал (білінгвальна суб-компетентність); декларативні знання про професійно-практичні, науково-теоретичні й навчально-наукові тексти типових для науково-технічної галузі жанрів: (текстотипологічна суб-компетентність); фоновий і предметний матеріал (екстралінгвістична суб-компетентність); види письмового перекладу: повний, фрагментарний, реферативний, анотований; труднощі перекладу, перекладацькі прийоми і трансформації (операціональна суб-компетентність); декларативні знання про функціональні можливості засобів інформаційно-комунікаційних технологій загального і професійного призначення (інформаційно-технологічна суб-компетентність); навчальні, комунікативні й перекладацькі стратегії (навчально-стратегічна суб-компетентність); перекладацькі здібності і якості (особистісна суб-компетентність) та відповідні декларативні знання [14].

Процесуальний аспект змісту навчання включає: вміння перекладацького читання, вміння діалогічного / полілогічного мовлення в опосередковано перекладацьких ситуаціях; навички оперування лексичним, граматичним і лексико-стилістичним матеріалом (білінгвальна суб-компетентність); вміння створювати вторинні тексти різних жанрів: специфікації, інструкції, технічні звіти, вебсайти компаній, бюлені новин,

прес-релізи, наукові статті, анотації (текстотипологічна суб-компетентність); навички оперувати фоновим і предметним матеріалом (екстралінгвістична суб-компетентність); навички застосовувати перекладацькі прийоми й трансформації, вміння повного, і неповного (фрагментарного, реферативного, анотованого) видів перекладу (операціональна суб-компетентність); навички і вміння використовувати засоби інформаційно-комунікаційних технологій загального й професійного призначення, зокрема електронні словники, довідники, тезауруси, корпусні технології, системи автоматизованого й машинного перекладу (інформаційно-технологічна суб-компетентність); вміння оперувати навчальними, комунікативними і перекладацькими стратегіями (навчально-стратегічна суб-компетентність); перекладацькі здатності, інтелектуальні, соціально-комунікативні й технологічні вміння (особистісна суб-компетентність) та відповідні процесуальні знання [15].

Представлений вище зміст навчання реалізується під час вивчення таких дисциплін, як «Науково-технічний переклад» (8-ий семестр) «Семантико-стилістичні проблеми перекладу галузевих текстів» (8-ий семестр) «Практика письмового та усного перекладу» (7 – 8-ий семестри), а також проходження студентами виробничої перекладацької практики в бюро перекладів (8-ий семестр). Зазначимо, що знання, навички і вміння використовувати засоби інформаційно-комунікаційних технологій набуваються й формуються під час вивчення таких дисциплін, як «Основи інформатики та прикладної лінгвістики» (1-ий семестр), «Комп'ютерна лексикографія і переклад» (3-ій семестр) та «Інформаційні технології в перекладацьких проєктах» (8-ий семестр), а вдосконалюються в межах дисциплін перекладацького блоку, що підтверджує тісний взаємозв'язок освітніх компонентів освітньо-професійної програми підготовки бакалавра філології.

Операційний блок охоплює етапи, форми й методи навчання письмового науково-технічного перекладу. Навчання письмового науково-технічного перекладу проходить за 4-ма етапами, які включають фази: підготовчий етап (ознайомлення з перекладацьким завданням, спілкування із замовником, підготовка до перекладу), аналітичний етап (розуміння й інтерпретація тексту оригіналу, його доперекладацький аналіз, інформаційно-довідковий пошук, вибір засобів інформаційно-комунікаційних технологій, визначення стратегії перекладу), синтезувальний етап (опрацювання корпусів текстів, термінологічний пошук з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, узгодження термінології, передредагування тексту оригіналу (за умови використання машинного перекладу), створення тексту перекладу), коригувально-оцінювальний етап

(редагування тексту перекладу, його оформлення, оцінювання викладачем/ самооцінювання / взаємооцінювання, рефлексія) [13].

Формування компетентності в письмовому науково-технічному перекладі реалізується через такі форми навчання: аудиторне очне, аудиторне онлайн, самостійна робота (за місцем); індивідуальна робота, робота в парі, групі, фронтальна (за кількістю учасників).

Релевантними для формування перекладацької компетентності вважаємо комунікативний та свідомо-контрастивний методи [1, С. 21], а також метод проєктів. Перший обумовлений роллю письмового перекладача як посередника міжкультурного спілкування, який має враховувати комунікативні ситуації створення тексту оригіналу й сприйняття тексту перекладу, а також ті, які виникають під час самого перекладу. Другий спрямовує майбутніх перекладачів на аналіз і порівняння тексту оригіналу й тексту перекладу. Третій дозволяє змоделювати умови майбутньої професійної діяльності через виконання перекладацького проекту.

Враховуючи специфіку професійної діяльності сучасного письмового перекладача та інформатизацію освіти, окремо виділяємо технологічний блок, до якого включаємо засоби інформаційно-комунікаційних технологій трьох типів, які розрізняємо за призначенням: загального, професійного (системи машинного й автоматизованого перекладу, корпусні технології, електронні інформаційно-довідкові джерела) та навчального (платформи дистанційного й он-лайн навчання).

Оцінювально-результативний блок містить критерії оцінювання письмового перекладу: точність передачі змісту тексту оригіналу, мовне оформлення, коректність і єдність термінології, жанрово-стилістична відповідність, обґрунтованість вибраних способів і прийомів перекладу, відповідність вимогам замовника.

До оцінювально-результативного блоку також включаємо результати навчання, які відображають досягнення рівня володіння письмовим науково-технічним перекладом. У процесі їх формулювання ми спиралися на новітні європейські документи, а саме «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (додатковий том)» [19] та пілотний варіант дескрипторів рівнів володіння письмовим перекладом, запропонований групою розробників РАСТЕ [20]. При цьому, ми диференціювали рівні володіння для перекладу з англійської мови українською (вищий) і для перекладу з української мови англійською. Наводимо дескриптори для повного письмового перекладу.

Уміти перекладати з англійської мови українською спеціалізовані тексти науково-технічного характеру, «за умови, що точність предметної інформації перевірена фахівцем відповідної галузі [19, С. 103]». «Уміти

вирішувати специфічні для відповідної галузі професійної спеціалізації перекладацькі проблеми. Уміти визначати і використовувати надійні джерела інформації й застосовувати технічні засоби для їх розв'язання та пристосуватися до нових джерел інформації та технічних засобів [20, С. 16]».

Уміти перекладати з української мови англійською напівспеціалізовані тексти науково-технічного характеру, «у ситуаціях, які передбачають професійний переклад для цільової аудиторії нефахівців, правильно передаючи значення, дотримуючись мовної коректності та відповідності перекладацькому завданню [20, С. 16]» «Уміти виконувати різні види перекладу згідно із конкретним перекладацьким завданням. Уміти вирішувати проблеми мовної інтерференції; викликані браком предметних і енциклопедичних знань; експліцитних й імпліцитних культурних відмінностей; інтенційності. Уміти визначати і використовувати надійні джерела інформації й застосовувати технічні засоби для їх розв'язання та пристосуватися до нових джерел інформації та технічних засобів [20, С. 16]».

Дескриптори для фрагментарного перекладу: Уміти передавати письмово мовою перекладу необхідні інформаційні блоки, що містяться у пропозиційно складному, але добре структурованому тексті, написаному мовою оригіналу, в межах своїх професійних чи академічних інтересів. Уміти передавати письмово мовою перекладу необхідні інформаційні блоки, що містяться в статті (написаній мовою оригіналу) наукового або професійного журналу [19, С. 94]. Для реферативного й анотованого: Уміти письмово стисло викладати мовою довгі складні тексти, написані мовою оригіналу, належно інтерпретуючи зміст, інколи перевіряючи точне значення рідковживаних технічних термінів. Уміти письмово стисло викладати мовою перекладу довгі складні тексти, написані мовою оригіналу: наукову статтю, звіт чи частину наукового видання – для певної аудиторії, дотримуючись жанрово-стилістичних особливостей тексту оригіналу [19, С. 99].

Схематично описана модель представлена на рис. 1.

Висновки. Запропонована нами структурно-функціональна модель процесу навчання з формування компетентності в письмовому науково-технічному перекладі включає цільовий, методологічний, змістовий, операційний, технологічний та оцінювально-результативні блоки. Вона допомагає отримати цілісне уявлення про досліджуваний процес та забезпечити його відтворення в реальних умовах. Подальші наукові розвідки слід спрямувати на деталізацію ролі й місця в моделі навчальних дисциплін, спрямованих на формування компетентності в письмовому науково-технічному перекладі та відповідної системи й комплексів вправ.

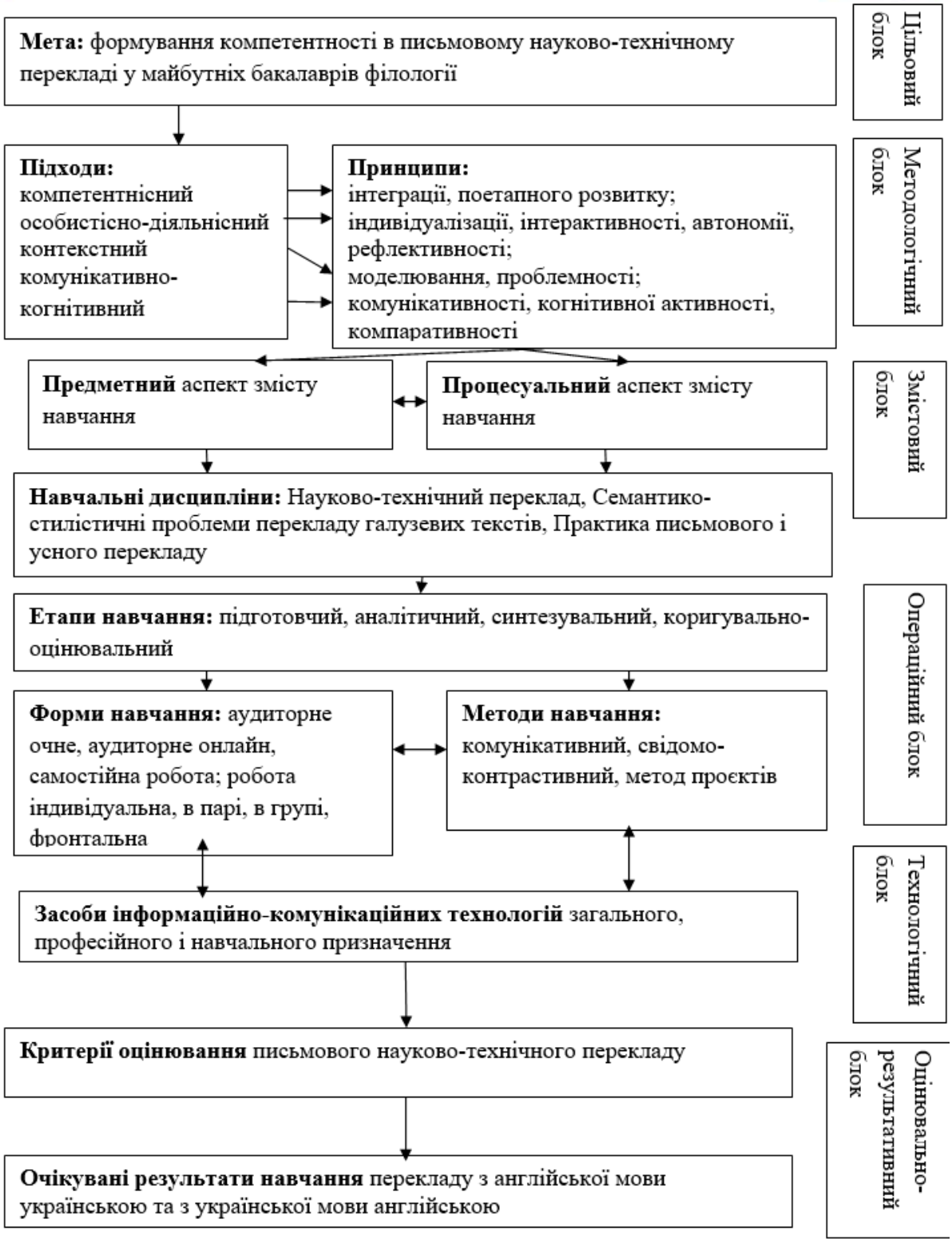


Рис.1. Модель формування компетентності в письмовому науково-технічному перекладі

Література:

1. Білоус Н. Модель формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів авіаційної галузі. *Наукові журнали Національного Авіаційного Університету. Педагогіка та психологія*. 2018. № 12. С. 18-22. https://doi.org/10.18372/2411-264X.12.12902

2. Василенко Т. П. Формування англомовної лексичної компетенції майбутніх філологів з письмового перекладу публіцистичних текстів: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. К., 2015. 199 с.

3. Зінорук А. В. Формування комунікативних умінь у майбутніх філологів засобами інтерактивних технологій: дис. … канд. пед. наук: 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). – К., 2024. 237 с.

4. Ігнатенко В. Д. Методика навчання майбутніх філологів письмового перекладу науково-технічних текстів французькою мовою: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. К., 2017. 239 с.

5. Кавицька Т. І. Формування текстотвірної компетентності майбутніх філологів у письмовому перекладі з української мови на англійську : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. К., 2015. 304 с.

6. Мартинова Р. Ю. Методологічні закономірності педагогічного моделювання. *Український педагогічний журнал*. 2021. № 1. С. 18-29. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-1-18-29

7. Мартинова Р., Боднар С. (2021). Принципи педагогічного моделювання. Український Педагогічний журнал, (2), 51–60. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-2-51-60

8. Монашненко А. М. Методика навчання майбутніх філологів письмового двостороннього перекладу в аграрній галузі (англійська та українська мови): автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. Тернопіль, 2016. 20 с.

9. Опачко М.В. Моделювання у змісті підготовки педагога: теоретичний аспект. *Інноваційна педагогіка*. 2017. Вип. 2. С. 19-23.

10. Пасічник Т. Модель навчання писемного перекладу комерційних листів на практичних заняттях з англійської мови. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2016. Вип. 4. С. 95–102. URL: https://journals.tnpu.ternopil.ua/index.php/pedagogy/article/view/998/886

11. Попова О. В. Теоретико-методичні засади професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти: дис. … докт. пед. наук: 13.00.04, 13.00.02. Одеса, 2017. 470 с.

12. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 03 Гуманітарні науки, спеціальність 035 «Філологія». Київ, Міністерство освіти і науки України. 2019.

13. Стрілець В. В. Етапи навчання повного письмового науково-технічного перекладу. *Вісник КНЛУ. Серія: педагогіка і психологія*. 2019. Випуск 31. С. 78 – 86. DOI: https://doi.org/10.32589/2412-9283.31.2019.193869

14. Стрілець В. В. Зміст навчання майбутніх бакалаврів філології письмового науково-технічного перекладу: предметний аспект. Вісник КНЛУ. Серія: педагогіка і психологія. 2019. № 30. С. 86–96. DOI: https://doi.org/10.32589/2412-9283.30.2019.177437

15. Стрілець В. В. Зміст навчання майбутніх бакалаврів філології письмового науково-технічного перекладу: процесуальний аспект. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2019. № 61. С. 202 – 207.

16. Українська О. О. Модель формування методичної контрольно-оцінювальної компетентності майбутніх викладачів англійської мови. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2018. Вип. 64. С. 195-199.

17. Фабрична Я.В. Методика навчання майбутніх філологів письмового двостороннього перекладу з використанням мовного портфеля (англійська й українська мови): автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. К., 2015. 22 с.

18. Черноватий Л.М. Методика викладання перекладу як спеціальності: підручник для студ. вищих закладів освіти за спеціальністю «Переклад». Вінниця: Нова Книга, 2013. 376 с.

19. Council of Europe. (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing. URL: https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4

20. PACTE Group, Amparo Hurtado Albir (principal investigator), Anabel Galán-Mañas, Anna Kuznik, Christian Olalla-Soler, Patricia Rodríguez-Inés & Lupe Romero (research team, in alphabetical order), (2018). Competence levels in translation: working towards a European framework, *The Interpreter and Translator Trainer*, 12:2, 111-131, DOI: 10.1080/1750399X.2018.1466093

References:

1. Bilous, N. (2018). Model formuvannia profesiino-komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh perekladachiv aviatsiinoi haluzi [Model intended to form professional and communicative competence in the area of aviation]. *Naukovi zhurnaly Natsionalnoho Aviatsiinoho Universytetu. Pedahohika ta psykholohiia – Proceedings of the National Aviation University. Pedagogy and Psychology, 12*, 18-22. https://doi.org/10.18372/2411-264X.12.12902 [in Ukrainian].

2. Vasylenko, T. P. (2015). Formuvannia anhlomovnoi leksychnoi kompetentsii maibutnikh filolohiv z pysmovoho perekladu publitsystychnykh tekstiv [Forming of the English lexical competence in translation of future philologists on the basis of translation of op-ed articles]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

3. Zinoruk, A. V. (2024). Formuvannia komunikatyvnykh umin u maibutnikh filolohiv zasobamy interaktyvnykh tekhnolohii [Communicative skills formation of future philologists using interactive technologies]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

4. Ihnatenko, V. D. (2017). Metodyka navchannia maibutnikh filolohiv pysmovoho perekladu naukovo-tekhnichnykh tekstiv frantsuzkoiu movoiu [Methodology of teaching future philologists the written translation of scientific texts into the French language]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

5. Kavytska, T. I. (2015). Formuvannia tekstotvirnoi kompetentnosti maibutnikh filolohiv u pysmovomu perekladi z ukrainskoi movy na anhliisku [Developing textual competence of Philology majors in translation from Ukrainian into English]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

6. Martynova, R. Yu. (2021). Metodolohichni zakonomirnosti pedahohichnoho modeliuvannia. [Methodological regularities of pedagogical modelling]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Pedagogical Journal, 1*, 18-29. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-1-18-29 [in Ukrainian].

7. Martynova, R., & Bodnar, S. (2021). Pryntsypy pedahohichnoho modeliuvannia [Principles of pedagogical modelling]. Ukrainskyi Pedahohichnyi zhurnal – *Ukrainian Pedagogical Journal, (2),* 51–60. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-2-51-60 [in Ukrainian].

8. Monashnenko, A. M. (2016) Metodyka navchannia maibutnikh filolohiv pysmovoho dvostoronnoho perekladu v ahrarnii haluzi (anhliiska ta ukrainska movy) [Methods of teaching future philologists two-way written translation in the agricultural sector (English and Ukrainian)]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Ternopil [in Ukrainian].

9. Opachko, M. V. (2017). Modeliuvannia u zmisti pidhotovky pedahoha: teoretychnyi aspekt [Modelling in the content of a teacher training: theoretical aspect]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy, 2,* 19-23. [in Ukrainian].

10. Pasichnyk, T. (2016). Model navchannia pysemnoho perekladu komertsiinykh lystiv na praktychnykh zaniattiakh z anhliiskoi movy [The model of teaching written translation of commercial letters at the practical lessons of English]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriia: pedahohika – The Scientific Issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, 4,* 95–102. URL: https://journals.tnpu.ternopil.ua/index.php/pedagogy/article/view/998/886 [in Ukrainian].

11. Popova, O. V. (2017). Teoretyko-metodychni zasady profesiino-movlennievoi pidhotovky maibutnikh perekladachiv kytaiskoi movy v umovakh universytetskoi osvity [Theoretical and methodological principles of professional and speech training of future Chinese translators under conditions of university pedagogical education]. *Doctor's thesis*. Odesa [in Ukrainian].

12. Standart vyshchoi osvity Ukrainy: pershyi (bakalavrskyi) riven, haluz znan 03 Humanitarni nauky, spetsialnist 035 «Filolohiia» [Standard of Higher Education of Ukraine for the first (Bachelor's) degree in 03 Humanities (field of knowledge), 035 Philology (specialty)]. (2019). Kyiv: Ministry of Education and Science of Ukraine [in Ukrainian].

13. Strilets, V. V. (2019). Etapy navchannia povnoho pysmovoho naukovo-tekhnichnoho perekladu [Stages of teaching full scientific and technical translation]. *Visnyk KNLU. Seriia: pedahohika i psykholohiia – Visnyk KNLU. Series Pedagogy and Psychology, 31,* 78 – 86. DOI: https://doi.org/10.32589/2412-9283.31.2019.193869 [in Ukrainian].

14. Strilets, V. V. (2019). Zmist navchannia maibutnikh bakalavriv filolohii pysmovoho naukovo-tekhnichnoho perekladu: predmetnyi aspekt [Content of teaching scientific and technical translation to prospective Bachelors of Philology: subject-based aspect]. Visnyk KNLU. Seriia: pedahohika i psykholohiia – *Visnyk KNLU. Seriia: pedahohika i psykholohiia – Visnyk KNLU. Series Pedagogy and Psychology, 30,* 86–96. DOI: https://doi.org/10.32589/2412-9283.30.2019.177437 [in Ukrainian].

15. Strilets, V. V. (2019). Zmist navchannia maibutnikh bakalavriv filolohii pysmovoho naukovo-tekhnichnoho perekladu: protsesualnyi aspekt [Content of teaching scientific and technical translation to prospective Bachelors of Philology: process-based aspect]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskyi kolehium» imeni T. H. Shevchenka. Seriia: Pedahohichiani nauky – Bulletin of the T.H. Shevchenko National University "Chernihiv Colehium". Series Pedagogical* Sciences, *61,* 202 – 207 [in Ukrainian].

16. Ukrainska, O. O. (2018). Model formuvannia metodychnoi kontrolno-otsiniuvalnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv anhliiskoi movy [Model of developing student English teachers' language assessment literacy]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova.* Seriia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy – Naukovyi Chasopys National Pedagogical *Dragomanov University. Series 5. Pedagogical sciences: realias and perspectives. 64,* 195-199. [in Ukrainian].

17. Fabrychna, Ya. V. (2015). Metodyka navchannia maibutnikh filolohiv pysmovoho dvostoronnoho perekladu z vykorystanniam movnoho portfelia (anhliiska i ukrainska movy) [Methodology of teaching bilateral translation with language portfolio to student philologists (English and Ukrainian)]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

18. Chernovatyi, L. M. (2013). Metodyka vykladannia perekladu yak spetsialnosti: pidruchnyk dlia stud. vyshchykh zakladiv osvity za spetsialnistiu «Pereklad» [Methodology of teaching translation as specialty: course book for university students majoring in Translation]. Vinnytsia: Nova Knyha [in Ukrainian].

19. Council of Europe. (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing. URL: https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4 [in Ukrainian].

20. PACTE Group, Amparo Hurtado Albir (principal investigator), Anabel Galán-Mañas, Anna Kuznik, Christian Olalla-Soler, Patricia Rodríguez-Inés & Lupe Romero (research team, in alphabetical order). (2018). Competence levels in translation: working towards a European framework, *The Interpreter and Translator Trainer*, 12:2, 111-131, DOI: 10.1080/1750399X.2018.1466093 [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
ISSN 2786-6165 (ONLINE) № 4(34)2025
Bulletin of Science and Education

УДК 008:378

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1713-1722

Тернавська Тетяна Анатоліївна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки вищої школи та соціально-гуманітарних дисциплін, Українська державна льотна академія, м. Кропивницький, тел..: (0522) 34-40-39, http://orcid.org/0000-0002-9464-3175

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ

Анотація. У статті презентовано основні напрямки формування громадянської культури здобувачів вищої освіти у процесі організації виховної роботи. Актуалізовано, що громадянська культура виокремлює масштабну ідентичність студентської молоді, визначає громадянську активність та активну громадянську позицію, які у сучасного здобувача вищої освіти: мають бути відрефлексовані та критично осмислені; стають ознакою високого інтелектуального рівня розвитку й чеснотою молодої людини.

Наголошено, що громадянська культура засвідчує наявність ключових характеристик у вихованої свідомої молодої особистості. Завданням викладачів вищої школи є допомогти здобувачам вищої освіти відчути своєрідність, унікальність, цінність, комунікативну можливість бути повноцінним членом громадянського суспільства. Зазначено, що громадянська культура як вияв особистої/колективної громадянської позиції спирається на самостійний досвід, критичний аналіз соціальних подій та явищ соціально-політичного характеру. Громадянська культура може бути сформована шляхом інтеграції засвоєних громадянських знань, компетентностей, наявних громадянських цінностей.

Виокремлено напрямки формування громадянської культури: економічна соціалізація, формування морально-історичних цінностей, екологічна свідомість та національно-патріотичне виховання. Для реалізації економічної соціалізації можна застосовувати такі форми організації освітньо-виховної роботи, які орієнтовано на здобувача вищої освіти, відповідно до його побажань, інтересів, майбутніх професійних потреб, паралельно із вихованням економічної культури. Формування морально-історичних цінностей передбачає уявлення у здобувача вищої освіти соціального та культурного існування людини, як особистості яка творить сама себе.

Наголошено, що громадянська культура має формуватися паралельно з екологічною свідомістю, що стане ключовим моментом у комфортному, безпечному, впевненому, культурному, сталому суспільстві, яке буде формувати окремий громадянин зі своєю індивідуальною екологічною та громадянською свідомістю. Національно-патріотичне виховання направлене на утвердження української громадянської свідомості на основі державних цінностей, готовності до виконання конституційних обов'язків, щодо збереження цілісності та соборності держави, громадянином якої ти є.

Узагальнено, що формування громадянської культури здобувачів вищої освіти у процесі виховної роботи залежить від створення умов для самовиразу та самовиявлення особистості. Це реалізується у вияві поваги до законів та символів України, її святинь, поєднанні розуміння прав та обов'язків молодої людини, реалізацією політичних орієнтирів, вибором професії та дотриманням етично-правових норм у повсякденному житті.

Ключові слова: громадянська культура, громадянська позиція, організація виховної роботи, самореалізація, здобувачі вищої освіти.

Tetyana Anatoliivna Ternavska Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Higher School Pedagogy and Social and Humanitarian Disciplines, Ukrainian State Flight Academy, Kropyvnytskyi, tel.: (0522) 34-40-39, http://orcid.org/0000-0002-9464-3175

FORMATION OF CIVIC CULTURE OF HIGHER EDUCATION STUDENTS IN THE PROCESS OF ORGANIZING EDUCATIONAL WORK

Abstract. The article presents the main directions of forming the civic culture of higher education students in the process of organizing educational work. It is emphasized that civic culture distinguishes the large-scale identity of student youth, determines civic activity and an active civic position, which a modern higher education student has: must be reflected upon and critically understood; they become a sign of a high intellectual level of development and a virtue of a young person.

It is emphasized that civic culture testifies to the presence of key characteristics in a well-educated, conscious young personality. The task of higher education teachers is to help higher education students feel their uniqueness, value, and communicative ability to be a full-fledged member of civil society. It is noted that civic culture as a manifestation of personal/collective civic position is based on independent experience, critical analysis of social events and

phenomena of a socio-political nature. Civic culture can be formed by integrating acquired civic knowledge, competencies, and existing civic values.

The directions of formation of civic culture are distinguished: economic socialization, formation of moral and historical values, ecological consciousness and national-patriotic education. To implement economic socialization, the following forms of organization of educational work can be used, which are oriented towards the applicant for higher education, in accordance with his wishes, interests, future professional needs, in parallel with the upbringing of economic culture. The formation of moral and historical values presupposes the idea in the higher education student of the social and cultural existence of a person as an individual who creates himself.

It was emphasized that civic culture should be formed in parallel with environmental awareness, which will become a key moment in a comfortable, safe, confident, cultural, sustainable society, which will be formed by an individual citizen with his or her individual environmental and civic awareness.

National-patriotic education is aimed at strengthening Ukrainian civic consciousness based on state values, readiness to fulfill constitutional duties, and preserving the integrity and unity of the state of which you are a citizen.

It is generalized that the formation of civic culture of higher education students in the process of educational work depends on the creation of conditions for self-expression and self-discovery of the individual. This is realized in the manifestation of respect for the laws and symbols of Ukraine, combination of understanding the rights and responsibilities of a young person, implementation of political guidelines, choice of profession and observance of ethical and legal norms in everyday life.

Keywords: civic culture, civic position, organization of educational work, self-realization, higher education applicants.

Постановка проблеми. У період боротьби за незалежність, національну свідомість та територіальну єдність українське суспільство все частіше наголошує на актуальності громадянської освіти, яка спрямована на набуття молодим поколінням компетентностей громадянської культури. Обізнаність щодо прав людини, обов'язків перед суспільством, власна толерантність, декларування вимог до влади визначають певний рівень громадянської компетентності. Громадянська культура виокремлює масштабну ідентичність студентської молоді. Слідування традиціям та дотримання звичаям українською молодою особою визначають громадянську активність та формують громадянську позицію, які у сучасного здобувача вищої освіти (далі – здобувача ВО) мають бути відрефлексовані та критично осмислені, що постає ознакою високого інтелектуального рівня розвитку й чеснотою молодої людини.

Рівень громадянської культури молодого освіченого покоління визначає спроможність української нації зберегти свою національну ідентичність, морально-етичні цінності, активну громадянську позицію; мати можливість розбудовувати інтелектуальне, демократичне та незалежне суспільство у повоєнні роки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Культура, як загально філософська проблема суспільства набула особливого значення в контексті українських загальноєвропейських інтегративних процесів та довготривалою боротьбою за збереження національної ідентичності громадян України. Дослідження В. Кременя, А. Кребера, С. Вебера, Дж Дюі, П. Уайта тощо відображають різні аспекти проблеми громадянської культури зокрема.

Посилаючись на українського вченого В. Кременя, який декларує культуру як гаранта стабільності суспільства, науковець О. Войченко зазначає, що громадянська культура розглядається як модифікація політичної чи демократичної культури, як різновид духовної культури, що забезпечує гармонійне існування системи «людина – суспільство» [1].

С. Кисельов акцентує увагу на тому, що наразі є необхідність збільшення кількості науково обґрунтованої літератури, що висвітлює проблему громадянської культури. Ще зумовило актуальність сучасних напрацювань українських вчених, що слугує теоретико-методологічним підґрунтям формування громадянської культури в організації виховної роботи громадсько свідомого здобувача ВО [2].

Колектив авторів (Н. Гуменна, С. Бондаренко, О. Прилипишин) розглядають громадянську культуру як специфічний показник здорової нації та вбачають її як своєрідну технологію освітньої діяльності, з етапами щодо організації професійного та морально-правового виховання. Виділяють такі показники сформованості громадянської культури як: соціальний порядок, відповідальність перед суспільством, здоров'я та добробут населення [3].

Розвиток демократичного суспільства потребує більш ефективних технологій та підходів до формування громадянської культури у процесі виокремлення соціальної компетентності від громадянськості. Ефективність такого підходу зазначають основні висловлювання Н. Бондаренко і С. Косячука, які досліджують формування ключових компетентностей у здобувачів освіти в розрізі вивчення української – державної мови [4]. Відповідно до Закону України «Про освіту» Н. Бондаренко вирізняє універсальні компетентності – громадянську, соціальну та культурну – які обов'язково має бути імплементовано в освітній процес з усіх дисциплін, що вивчають здобувачі освіти.

Актуалізація громадянської культури у сучасному суспільстві, на думку О. Роговець, пов'язане із соціокультурними та політико-економічними процесами, що визначають новий напрямок наукових досліджень щодо «формування молодого покоління громадянської культури як важливого елемента загальної культури суспільства й окремої особистості» [5, С.164]

На думку сучасної науковиці І. Дзюбенко, у сучасної системи освіти має бути перш за все випереджувальна роль у розбудові національності, державності, об'єднання та виховання української політичної нації. Громадянське виховання постає засобом виховання особистості, її громадянської культури, національного самоствердження та усвідомлення особистістю, як члена української нації, готовності солідарно відстоювати національні інтереси незалежної, суверенної, демократичної Української держави [6, С.251].

Метою статті є визначення напрямків формування громадянської культури здобувачів вищої освіти у процесі організації виховної роботи.

Виклад основного матеріалу. Соціально зріла особистість здатна до співпраці, має мати певний громадянський вияв, можливість до самореалізації, певної усвідомленої позиції та виказування особистої думки. Громадянська культура засвідчує наявність усіх цих характеристик у вихованій свідомій молодій особистості. Завдання викладачів вищої школи (далі – викладачів) – допомогти здобувачам ВО відчути свою своєрідність, унікальність, цінність, комунікативну можливість.

Викладач має підштовхнути здобувача ВО до усвідомлення своєї унікальності та можливості виявляти себе як особистість, громадянин, людина цивілізованого світу, що підвищить його самооцінку та додасть впевненості у сьогоднішніх й майбутніх професійних/особистісних проявах. Формування громадянської культури передбачає позитивне та впевнене самосприйняття особистості здобувача ВО. Низька самооцінка стає на заваді можливості показати себе з позитивної сторони, особливо без підтримки викладача, близьких та друзів, одногрупників, академічної спільноти загалом.

Громадянська культура як вияв особистої/колективної громадянської позиції спирається на самостійний досвід, критичний аналіз соціальних подій та явищ соціально-політичного характеру, яка може бути сформована шляхом інтеграції засвоєних громадянських знань, компетентностей, наявних громадянських цінностей.

Головна турбота викладача, що володіє громадянською культурою, є самоосвіта, самовиховання, національна та патріотична свідомість, розвиток уваги, емпатійності та поваги до людей, як членів суспільства, та навколишнього середовища.

Як зазначають сучасні науковці В. Радул та О. Радул, соціалізація не може існувати без самореалізації, «особистісного» самовизначення в системі загальнолюдських цінностей, однією із яких є громадянська культура [7]. Громадянська та моральна спрямованість світогляду вирівнює позиції викладача та здобувача ВО, спонукаючи останнього до самовиховання, самовдосконалення, зростання рівня розвитку соціальної та громадянської зрілості.

У процесі формування викладачем громадянської культури мають місце напрямки *економічної соціалізації, формування морально-історичних цінностей, екологічної свідомості та національно-патріотичне виховання.*

Громадянська культура, яка формується у розрізі теоретичного, практичного та етичного аспектів, спонукає особистість здобувача ВО до оволодіння необхідними компетенціями про економічні процеси, соціально-поведінкові стереотипи та норми, соціально-економічні ролі, типи поведінки, культурно-громадянські моделі тощо. Для реалізації *економічної соціалізації* в умовах освітнього процесу у вищій школі можна застосовувати такі форми організації освітньо-виховної роботи: вивчення дисциплін, які орієнтовано на здобувача ВО, відповідно до його побажань, інтересів, майбутніх професійних потреб; під час роботи на практичних заняттях; у позааудиторній роботі, яка спрямована на реалізацію особистісної громадянської позиції; у різних видах економічної діяльності й проходження виробничої практики здобувачами ВО; залучення усієї академічної спільноти до виховання економічної культури здобувачів ВО; неформальна/інформальна освіта здобувачів ВО.

Формування *морально-історичних цінностей* передбачає уявлення у здобувача ВО соціального та культурного існування людини, як особистості яка творить сама себе. Саморух, самоусвідомлення сприяють подальшій самореалізації, яка розвивається паралельно із громадянською культурою.

Тверді моральні позиції особистості здобувача ВО, непорушність їх навіть в умовах об’єктивної необхідності дозволяють самоствердж уватися будь-якій людині як творчої особистості. Основою для морального вибору виступають цінності, які можуть мати моральну орієнтованість та ціннісний сенс поведінки людини.

Сучасне суспільство передбачає потребу та можливість формування цінностей. У період усвідомлення й відстоювання національної свідомості кожна моральна цінність особистості має уособлювати норму, оцінку та ідеал, що виступає підґрунтям ціннісної орієнтації. Справжні морально-ціннісні орієнтації особистості здобувача ВО визначають лінію поведінки, моральне самопочуття, дають достатню підставу стверджувати про напрямок їх морально-ціннісної орієнтації та громадянської позиції.

Екологічна свідомість, яка також може бути показником соціальної зрілості особистості усіх учасників освітньо-виховного процесу, формується у процесі здобуття вищої освіти та екологічного виховання, залежить від таких напрямків: формування пізнавальної активності здобувачів ВО з урахуванням здоров'язбережувальної та екологічної компетентності; розвиток емпатії до сучасного катастрофічного екологічного положення в країні, динамічного швидкого погіршення стану природи та залучення здобувачів ВО до природохоронної діяльності в розрізі сталого розвитку.

Екологічні знання виступають фундаментом екологічної свідомості, як в індивідуальній формі так і в масовій. Громадянська культура має формуватися паралельно з екологічною свідомістю, що стане ключовим моментом у комфортному, безпечному, впевненому, культурному, сталому суспільстві, яке буде формувати окремий громадянин зі своєю індивідуальною екологічною та громадянською свідомістю, із сукупністю уявлень, відчуттів, знань про особливості взаємодії суспільства й природи [8]

Національно-патріотичне виховання, особливо у період воєнного стану та боротьбі із російською агресією, виступає основним в освітньо-виховному процесі [9]. Сучасний здобувач ВО має бути соціально-активним, морально-культурним та економічно незалежним. Організація виховної роботи в закладі вищої освіти має стати основою становлення свідомих, культурних, політично активних, із розумінням своїх прав та обов’язків, активною громадянською позицією здобувачів ВО. Майбутні професіонали, маючі активну громадянську позицію, зможуть вибудувати майбутнє України зі свідомим культурним суспільством.

Національно-патріотичне виховання – це процес, направлений на утвердження української громадянської свідомості на основі державних цінностей, готовності до виконання конституційних обов’язків (ст. 1). Відповідно до закону, державна політика направлена на розвиток національного виховання, поваги до рідної мови, державних символів та традицій, вияву активної громадянської позиції, стійкої оборонної свідомості, поваги до патріотичних державних свят, днів вшанування пам’яті загиблим захисникам, етнічної толерантності та культурної діяльності українців [10].

Громадянська культура викладача реалізується на основі зібраної, узагальненої та проаналізованої інформації й глибоких знань здобувачів ВО (актуально для кураторів академічних груп, деканів, представників психологічної служби та окремих викладачів). Мета та завдання формування громадянської культури може передбачати судження й поведінку здобувачів ВО, створювати гармонізацію та тендітну настанову щодо їх діяльності та спілкування.

Громадянська культура реалізується викладачем безпосередньо в освітньо-виховному процесі. Навчання як складова виховного процесу покликане залучити молоде покоління усієї академічної спільноти до визначення громадянської позиції, до формування національно-патріотичної свідомості, гідності, поваги до державних символів, активної громадянської діяльності й соціальної зрілості, толерантності, національної єдності.

Комунікативні навички здобувача ВО та викладача закладають основу формування громадянської культури у закладі вищої освіти. Вміння вести діалог, ефектно подати себе й презентувати свою доповідь публічно, попереджати створення конфліктної ситуації серед усіх учасників освітньо-виховного процесу, акцентувати увагу на своїх перевагах, бути переконливим, та ненав'язливим у спілкуванні, вміти слухати дає можливість якісно забезпечити реалізацію взаємодії викладача та здобувача ВО, досягти бажаних результатів у процесі формування громадянської культури в освітньо-виховному процесі.

Погоджуємося із думкою науковців В. Радул то О. Радул, що зростання виховної ефективності навчально-пізнавальної діяльності суттєво залежить від конкретизації виховних цілей і рівня соціальної зрілості особистості педагога [7].

Висновки. Формування громадянської культури здобувачів ВО у процесі виховної роботи залежить від створення умов для самовиразу та самовиявлення особистості. Чим більше створюються умови для творчого саморозвитку та можливостей реалізації своїх талантів особистості, тим більше здобувач ВО буде економічно соціалізуватися, засвоювати та дотримуватися морально-історичних цінностей, розвивати екологічну та національно-патріотичну свідомість, що становлять ключові напрями формування громадянської культури.

Повага до законів та символів України, її святинь, поєднання розуміння прав та обов'язків молодої людини з реалізацією політичних орієнтирів, вибором професії та дотриманням етично-правових норм у повсякденному житті, розвиток емоційного, інтелектуального та приктикоорієнтованого компонентів громадянської культури визначає єдність думок, почуттів, толерантності і діяльності, що безпосередньо формує громадянську культуру здобувачів ВО у процесі організації виховної роботи.

Література:

1. Войченко О.С. Громадянська культура як об'єкт вивчення вітчизняної та зарубіжної педагогічної науки. Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. 2009. С.36-40. URL: https://eprints.cdu.edu.ua/1580/1/157-36-40.pdf

2. Кисельов С.О. Громадянська освіта чи політологічна просвіта? Наукові записки НаУКМА. 2015. Т. 173 : Політичні науки.С.26-29. URL: Режим доступу: http://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/8833.

3. Гуменна Н. В., Бондаренко С. В., Прилипишин О.І. «Громадянська культура і толерантність»: особливості впровадження та зміст курсу за вибором. *Медична освіта.* 2022, №4. С.28 -32. URL: DOI 10.11603/m.2414-5998.2022.4.13626

4. Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. Соціальний аспект формування українськомовної компетентності старшокласників. *Гуманітарний вісник Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка.* Полтава, 2018. Вип. 3. С. 81-89.

5. Роговець О.В. Громадянська культура як атрибут громадянського суспільства: ретроспективний аналіз. *Теоретикометодичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді.* 2008. №12. С.156-164. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/3696/1

6. Дзюбенко І. А. Формування громадянської культури студентської молоді. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 2022. Вип.205, С. 241-246. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-205-241-246

7. Радул В.В., Радул О.С. Соціально-професійні явища та процеси життєдіяльності особистості: монографія. Дніпро: Середняк Т.К., 2025. 403 с.

8. Чеболда І. Ю. Формування екологічної свідомості як умова становлення екологічного суспільства. Наукові, методичні та організаційні виклики для закладів освіти та громадськості щодо екологічної освіти та виховання у воєнний і післявоєнний періоди : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Тернопіль, 08-09 червня, 2023). 2023. С. 39-42. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/29469

9. Гуцало Л., Дацьо О., Приходько І. Аспекти національно-патріотичного виховання майбутніх педагогів під час воєнного стану в державі. *Актуальні питання у сучасній науці.* 2023. №8(14). С. 804-816. URL: http://perspectives.pp.ua/index.php/sn/article/view/5844

10. Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності: Закон України від 13 грудня 2022 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text (дата звернення 18.04.2024).

References:

1. Voichenko, O.S. (2009). Hromadianska kultura yak obiekt vyvchennia vitchyznianoi ta zarubizhnoi pedahohichnoi nauky [Public culture as a subject of study of domestic and foreign pedagogical sciences.]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho - Bulletin of the Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytsky*, 36-40. Retrieved from https://eprints.cdu.edu.ua/1580/1/157-36-40.pdf [in Ukrainian].

2. Kyselov, S.O.(2015). Hromadianska osvita chy politolohichna prosvita? [Civic education or political science education*?] Naukovi zapysky NaUKMA – Scientific notes of the National University of Ukrainian Academy of Sciences,* 173, 26-29. Retrieved from http://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/8833 [in Ukrainian].

3. Humenna, N. V., Bondarenko, S. V., Prylypyshyn, O.I. (2022). «Hromadianska kultura i tolerantnist»: osoblyvosti vprovadzhennia ta zmist kursu za vyborom ["Civic Culture and Tolerance": Features of Implementation and Content of the Elective Course]. *Medychna osvita – Medical Education*, 4, 28-32. Retrieved from http: DOI 10.11603/m.2414-5998.2022.4.13626 [in Ukrainian].

4. Bondarenko, N. V., Kosianchuk, S. V. (2018). Sotsialnyi aspekt formuvannia ukrainskomovnoi kompetentnosti starshoklasnykiv. [Social aspect of formation of Ukrainian language competence of high school students]. *Humanitarnyi visnyk Poltavskoho natsionalnoho tekhnichnoho universytetu imeni Yuriia Kondratiuka – Humanitarian Bulletin of Yuriy Kondratyuk Poltava National Technical University,* 81-89. [in Ukrainian].

5. Rohovets, O.V. (2008). Hromadianska kultura yak atrybut hromadianskoho suspilstva: retrospektyvnyi analiz [Civic culture as an attribute of civil society: retrospective analysis]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi – Theoretical and methodological problems of raising children and students*, 12, 156-164. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/3696/1[in Ukrainian].

6. Dziubenko, I. A. (2022). Formuvannia hromadianskoi kultury studentskoi molodi [Formation of civic culture of student youth]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky – Scientific notes. Series: Pedagogical sciences,* 205, 241-246. Retrieved from https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-205-241-246 [in Ukrainian].

7. Radul V.V., Radul O.S. (2025). *Sotsialno-profesiini yavyshcha ta protsesy zhyttiediialnosti osobystosti: monohrafiia [Socio-professional phenomena and processes of individual life activity: monograph]*. Dnipro: Seredniak T.K. [in Ukrainian].

8. Chebolda, I. Yu. (2023). Formuvannia ekolohichnoi svidomosti yak umova stanovlennia ekolohichnoho suspilstva [Formation of ecological consciousness as a condition for the formation of an ecological society]. Proceedings from materials of the International Scientific and Practical Conference: *Scientific, methodological and organizational challenges for educational institutions and the public regarding environmental education and upbringing in the war and post-war periods – Naukovi, metodychni ta orhanizatsiini vyklyky dlia zakladiv osvity ta hromadskosti shchodo ekolohichnoi osvity ta vykhovannia u voiennyi i pisliavoiennyi periody : materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii.* (pp. 39-42) Ternopil. Retrieved from http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/29469 [in Ukrainian].

9. Hutsalo, L., Datso, O., Prykhodko, I. (2023). Aspekty natsionalno-patriotychnoho vykhovannia maibutnikh pedahohiv pid chas voiennoho stanu v derzhavi [Aspects of national-patriotic education of future teachers during martial law in the state]. *Aktualni pytannia u suchasnii nautsi – Current issues in modern science*, 8(14), 804-816. Retrieved from http://perspectives.pp.ua/index.php/sn/article/view/5844 [in Ukrainian].

10. Zakon Ukrainy Pro osnovni zasady derzhavnoi polityky u sferi utverdzhennia ukrainskoi natsionalnoi ta hromadianskoi identychnosti: vid 13 hrudnia 2022 r. [Law of Ukraine On the basic principles of state policy in the field of strengthening Ukrainian national and civic identity: of December 13, 2022.] *Verkhovna Rada Ukrainy – Verkhovna Rada of Ukraine.* Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text [in Ukrainian].

УДК 373.3:316.77:159.954

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1723-1732

Фатьянова Тетяна Олександрівна асистентка кафедри початкової освіти, Бердянський державний педагогічний університет, м. Запоріжжя https://orcid.org/0000-0001-5302-6296

ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МЕДІАОСВІТИ

Анотація. У статті досліджується роль медіаосвіти у формуванні критичного мислення здобувачів початкової школи в контексті сучасних освітніх трансформацій, зумовлених вимогами інформаційного суспільства та положеннями Концепції Нової української школи. Зазначається, що молодші школярі є активними споживачами медіаконтенту, однак часто не володіють достатніми навичками критичного аналізу отримуваної інформації, що підвищує їхню вразливість до маніпулятивних впливів. Автори акцентують на необхідності розробки ефективних методик медіаосвіти, які враховували б вікові особливості та пізнавальні можливості молодших школярів.

Проведено аналіз сучасних наукових підходів до визначення понять «критичне мислення» та «медіаграмотність», розглянуто педагогічні умови та інноваційні методики їх інтеграції у початкову школу. Особлива увага приділена використанню інтерактивних навчальних ігор як ефективного інструмента розвитку аналітичних і рефлексивних навичок. Подано приклади практичних ігрових завдань («Правда чи фейк?», «Редактор новин», «Медіа детективи» тощо), що сприяють формуванню здатності учнів критично осмислювати інформацію, розпізнавати фейковий контент та аргументовано висловлювати власну думку.

У статті обґрунтовано доцільність створення медіаосвітнього середовища, підготовки педагогів та інтеграції медіаосвітніх технологій у навчальні дисципліни. Дослідження підтверджує ефективність впровадження медіаосвіти як засобу розвитку критичного мислення та формування свідомого, відповідального ставлення до інформаційного простору в здобувачів початкової освіти.

Ключові слова: медіаосвіта, критичне мислення, початкова школа, медіаграмотність, інтерактивні методи навчання, медіатехнології, освітній процес.

Fatianova Tetiana Oleksandrivna Assistant Lecturer at the Department of the Primary Education, Berdyansk State Pedagogical University, Zaporizhzhia, https://orcid.org/0000-0001-5302-6296

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №4(34)2025

Bulletin of Science and Education

FORMATION OF CRITICAL THINKING IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS THROUGH MEDIA EDUCATION TOOLS

Abstract. The article explores the role of media education in developing critical thinking skills among primary school students within the context of contemporary educational transformations driven by the demands of the information society and the principles of the New Ukrainian School Concept. It is noted that younger students are active consumers of media content, yet often lack sufficient skills to critically analyze the information they receive, which increases their vulnerability to manipulative influences. The authors emphasize the need to develop effective media education methodologies that take into account the age-specific characteristics and cognitive abilities of younger learners.

The study analyzes current academic approaches to defining the concepts of "critical thinking" and "media literacy," and examines the pedagogical conditions and innovative methods for integrating these concepts into primary education. Particular attention is given to the use of interactive educational games as an effective tool for developing analytical and reflective skills. Examples of practical game-based tasks are provided-such as "Truth or Fake?", "News Editor", and "Media Detectives" – which help students learn to critically assess information, identify fake content, and express their opinions with reasoned arguments.

The article substantiates the relevance of creating a media-educational environment, training educators, and integrating media education technologies into academic subjects. The research confirms the effectiveness of media education as a means of fostering critical thinking and shaping a conscious, responsible attitude toward the information space among primary school students.

Keywords: media education, critical thinking, primary school, media literacy, interactive teaching methods, media technologies, educational process.

Постановка проблеми. Сучасна освіта в Україні зазнає змін відповідно до вимог інформаційного суспільства, що вимагає активного використання медіа в освітньому процесі. Важливу роль у цьому відіграє концепція Нової української школи, яка спрямована на формування у здобувачів початкової освіти не лише предметних знань, а й ключових компетентностей, зокрема критичного мислення та медіаграмотності.

Молодші школярі є активними споживачами медіаконтенту та володіють базовими цифровими навичками. Щодня вони взаємодіють із різною інформацією: рекламою, новинами, оголошеннями, які впливають на їхні уявлення про навколишній світ, соціальні відносини та власну

поведінку. Водночас відсутність критичного підходу до аналізу медіаповідомлень може призводити до некритичного сприйняття інформації, стереотипного мислення та підвищеної вразливості до маніпулятивного контенту.

Отже, важливою проблемою сучасної початкової освіти є розробка та впровадження ефективних методик медіаосвіти, спрямованих на розвиток критичного мислення у молодших школярів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку критичного мислення в здобувачів початкової освіти є об'єктом активного дослідження сучасних науковців. Зокрема, поняття «критичне мислення» розглядається у працях А. Барбінової, О. Пометун, О. Шквир та інших. Взаємозв'язок критичного мислення та медіаосвіти досліджується у роботах О. Волошенюк, І. Ладики, О. Гарматій, І. Страгіної тощо.

Я. Падалко та О. Слаба у своєму дослідженні зазначають, що медіаосвіта є важливою частиною сучасного освітнього процесу, спрямованою на розвиток критичного мислення та формування навичок, необхідних для успішної соціалізації в інформаційному суспільстві. Цифрова освіта також змінює підхід до сприйняття інформації, наголошуючи на важливості творчої діяльності та доступності засобів масової інформації [1, с. 297].

Погляди О. Невмержицької дещо відрізняються. Дослідниця зазначає, що, хоча медіа відіграють важливу роль у процесі соціалізації, їхнє неконтрольоване використання може мати негативні наслідки. Зокрема, засоби масової інформації можуть віддаляти людину від реального світу, спотворювати ціннісні орієнтири, сприяти поширенню агресії, формувати стереотипи та почуття помсти, а також ускладнювати розмежування віртуальної та реальної дійсності. Крім того, науковиця наголошує, що медіа можуть сприяти поверхневому сприйняттю інформації, формувати споживацьке мислення та гальмувати особистісний розвиток [2, с. 116].

Комплексний аналіз наукових джерел свідчить про підвищений інтерес до цієї теми й серед закордонних дослідників. Зокрема, E. Lee, S. Livingstone та E. Goodman підкреслюють, що медіаосвіта сприяє розвитку вміння свідомо обирати медіатексти, аналізувати їхній зміст, правильно трактувати інформацію та перевіряти її правдивість. Цифрова освіта також навчає виявляти приховані смисли, розпізнавати маніпулятивні впливи, формувати власні обґрунтовані судження щодо медіапродукції та творчо використовувати здобуті знання у практичній діяльності [3].

Н. Лапушкіна та Р. Падалка у своєму дослідженні, підкреслили, що ефективне впровадження медіаосвіти в сучасний освітній процес потребує застосування основних стратегій критичного мислення [4, с. 197]. Науковці А. Юнчик та О. Шквир теж зазначають, що впровадження основних засад

медіаграмотності потребує розвитку критичного мислення для того, щоб виконувати аналіз, порівняння, синтез для оцінювання інформації із різних джерел [5, с. 46].

Досвід українських та закордонних науковців підтверджує необхідність інтеграції медіаосвіти в освітній процес початкової школи для розвитку критичного мислення учнів. Це сприятиме не лише підготовці молодого покоління до життя в сучасному інформаційному суспільстві, а й формуванню здатності усвідомлювати вплив медіа на психологію людини та її життєдіяльність загалом.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значний інтерес науковців до питання формування критичного мислення засобами медіаосвіти, залишаються аспекти, які потребують глибшого дослідження. Зокрема, основна проблема полягає в недостатньому вивченні впливу медіаосвіти на розвиток критичного мислення здобувачів початкової освіти. Більшість досліджень орієнтовані на учнів середньої та старшої школи, що не враховує особливостей вікового розвитку і пізнавальних можливостей молодших учнів. Це вимагає адаптованих підходів, які наразі залишаються поза увагою наукової спільноти.

Одним із ключових аспектів, що потребує уваги, є обмежене використання ігрових методів у процесі розвитку критичного мислення. Ігрові технології, які довели свою ефективність у початковій освіті, мають значний потенціал у формуванні медіаграмотності. Проте їх застосування для розвитку аналітичних і рефлексивних навичок залишається недостатньо розробленим та апробованим. Таким чином, дослідження спрямоване на подолання наявних прогалин шляхом упровадження інноваційних методик, які дозволяють максимально ефективно використовувати потенціал медіаосвіти у розвитку критичного мислення молодших школярів.

Мета статті: дослідити роль медіаосвіти у формуванні критичного мислення здобувачів початкової освіти та обґрунтувати ефективність використання медіаосвітніх технологій для розвитку аналітичних навичок учнів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Критичне мислення є однією з ключових навичок XXI століття, необхідних для успішної соціалізації та самореалізації особистості. Важливість його розвитку особливо підкреслюється в Концепції Нової української школи, яка спрямована на формування компетентнісного підходу до навчання, зокрема медіаграмотності та вміння працювати з інформацією. Освітня реформа передбачає, що процес навчання має бути не лише інформативним, а й розвивальним, орієнтованим на розвиток здобувачів освіти як свідомих громадян, здатних до самостійного мислення, аналізу інформації та прийняття зважених

рішень. Одним із важливих напрямів у цьому контексті є медіаосвіта, що забезпечує учнів навичками свідомого сприйняття медіаконтенту, виявлення маніпулятивних впливів та оцінки правдивості інформації.

Поняття «критичне мислення» широко представлене в науково-педагогічній літературі, проте його тлумачення залишається неоднозначним. Вивчення фахових словників свідчить, що критичне мислення визначається як сукупність умінь і навичок, які допомагають людині формулювати обґрунтовані висновки шляхом аналізу та порівняння інформації.

О. Пометун визначає критичне мислення як особливий тип мислення, що характеризується активністю, цілеспрямованістю, самостійністю, дисциплінованістю та здатністю до рефлексії. Воно формується в процесі навчання і передбачає розвиток умінь аналізувати та оцінювати інформацію з різних джерел, висувати та обґрунтовувати альтернативні варіанти розв'язання проблем, приймати зважені рішення та діяти усвідомлено [6, с. 90]. D. Halpern підкреслювала важливість розмежування критичного мислення та звичайного критиканства, зазначаючи, що критичне мислення передбачає активну участь у процесі розв'язування проблем [7].

Спираючись на дослідження О. Шквир та на основі проведеного аналізу літератури, було сформульовано власне визначення, де зазначається, що під поняттям «критичне мислення» слід розуміти логічний процес мислення, спрямований на ухвалення рішень за допомогою інтелектуальних і комунікативних технік [8, с. 28].

Критичне мислення є важливим елементом освітнього процесу, оскільки воно сприяє формуванню в учнів уміння аналізувати, оцінювати та застосовувати отримані знання. Одним із дієвих способів розвитку критичного мислення є використання сучасних медіатехнологій, які створюють інтерактивне освітнє середовище. Група науковців у складі М. Томинець та М. Горват підкреслює, що впровадження медіатехнологій в освітній процес початкової школи сприяє активізації пізнавальної діяльності учнів. Завдяки інтерактивному формату подання матеріалу діти не просто споживають інформацію, а взаємодіють із відео-, аудіо- та графічним контентом, що покращує розуміння та засвоєння знань. Зокрема, використання інтерактивних вправ і навчальних ігор на медіаплатформах залучає учнів до активної участі в освітньому процесі. Вони можуть виконувати завдання, відповідати на запитання та працювати з мультимедійними ресурсами, що робить навчання захопливим і підвищує їхню мотивацію до освоєння навчального матеріалу [9, с. 243]. До ключових педагогічних умов впровадження медіаосвіти в початковій школі відносять:

1. Створення медіаосвітнього середовища: оснащення навчальних закладів сучасними цифровими засобами (інтерактивні дошки, планшети,

ноутбуки, доступ до Інтернету); використання освітніх онлайн-платформ, мультимедійних ресурсів для ілюстрації навчального матеріалу; організація спеціальних куточків або зон у класі для медіаактивностей.

2. Підготовка педагогів до медіаосвітньої діяльності: проведення тренінгів та семінарів для вчителів щодо основ медіаграмотності та критичного мислення; ознайомлення педагогів із сучасними медіаінструментами, методами аналізу інформації та технологіями безпечного користування Інтернетом; використання інноваційних педагогічних методик.

3. Інтеграція медіаосвітніх технологій у навчальні дисципліни: поєднання традиційних методів навчання з цифровими технологіями (завдання з використанням онлайн-ресурсів, перегляд і обговорення відеоматеріалів); впровадження проєктної діяльності, пов'язаної з медіаосвітою (створення власних мультфільмів, блогів, інтерактивних історій); використання технологій доповненої реальності.

Як зазначає М. Попов, медіаосвіта, яка спрямована на розвиток навичок роботи з інформацією, є ефективним засобом формування критичного мислення. Вона передбачає навчання учнів розпізнаванню фейків, аналізу джерел, розумінню цінностей і переконань, які закладені в медіатекстах. Завдяки цьому учні можуть усвідомлено сприймати інформацію, відрізняти правдиві факти від маніпулятивних повідомлень, а також розвивати власні погляди на різні питання [10, с. 207].

Медіаосвіта в початковій школі передбачає використання інтерактивних методів навчання, які допомагають дітям легше засвоювати матеріал і закріплювати отримані знання на практиці. Основними методами є:

– аналіз медіатекстів – це дослідження різних форматів інформації, зокрема рекламних матеріалів, новинних статей, повідомлень у соціальних мережах;

– практичні завдання на розпізнавання фейків – виконання вправ, які допомагають дітям навчитися критично ставитися до інформації;

– інтерактивні ігри з медіаграмотності – використання рольових ігор, вікторин, симуляцій та інших інтерактивних методик, які допомагають дітям навчитися розпізнавати неправдиву інформацію, критично мислити та формувати власну думку [11].

Серед сучасних інструментів розвитку критичного мислення у здобувачів початкової освіти особливу увагу заслуговують інтерактивні навчальні ігри, які сприяють не лише розвитку когнітивних навичок, а й формуванню медіаграмотності. Інтерактивні ігри є потужними інструментами, що дозволяють дітям не тільки взаємодіяти з медіа, а й критично осмислювати інформацію, вчити їх оцінювати та аналізувати різноманітні медіатексти. Декілька таких ігор, які пропонується для використання в освітньому процесі.

«Правда чи фейк?»

Мета: формування вміння розрізняти правдиву та фейкову інформацію. Здобувачам початкової освіти демонструють короткі історії, заголовки новин або зображення з соціальних мереж, після чого вони мають визначити, чи є подана інформація правдивою, аргументуючи свою позицію.

«Редактор новин»

Мета: розвиток навичок редагування та критичного аналізу медіатекстів. Молодшим школярам надається «чернетка» новинного повідомлення з типовими маніпулятивними ознаками (емоційні заголовки, відсутність джерел, перебільшення тощо). Завдання полягає у перетворенні тексту на об'єктивний, точний та збалансований інформаційний матеріал.

«Медіа детективи»

Мета: формування вмінь критичного осмислення медіаінформації. Учні аналізують запропоновані кейси – пости у соціальних мережах, повідомлення в месенджерах або новини – виявляють потенційно неправдиві чи маніпулятивні елементи, ставлячи уточнювальні запитання для перевірки фактів.

«Створи новину»

Мета: розвиток розуміння структури новинного повідомлення та навичок інформаційної грамотності. Діти отримують набір фактів і мають самостійно створити новину, дотримуючись правил журналістської етики, логічної послідовності та нейтрального тону.

«Справжнє чи вигадане?»

Мета: стимулювання аналітичного мислення. Учням пропонуються уривки з текстів або зображення, які частково базуються на реальних подіях, а частково – вигадані. Завдання полягає у виокремленні реальних фактів і поясненні, чому інші є неправдивими.

«Медіалабораторія»

Мета: розвиток дослідницьких навичок. Молодші школярі працюють у групах над дослідженням інформації з відкритих джерел (інтернету, газет, відео) на задану тему, після чого презентують свої висновки, вказуючи на джерела інформації, рівень їх надійності та потенційні ознаки маніпуляцій.

«Інформаційний лабіринт»

Мета: формування навичок навігації в інформаційному просторі. Здобувачі початкової освіти отримують завдання знайти точну відповідь на запитання серед численних фрагментів інформації (деякі з яких є відволікаючими або маніпулятивними). У процесі гри діти вчаться перевіряти джерела, порівнювати дані та уникати когнітивних пасток.

Зазначені ігри не лише допомагають здобувачам початкової освіти усвідомлювати та оцінювати медіаконтент, але й формують навички,

необхідні для свідомого та безпечного перебування в сучасному інформаційному середовищі. Використання таких ігор в освітньому процесі робить його більш інтерактивним, захопливим і, головне, ефективним для розвитку критичного мислення у дітей.

Варто зазначити, що, на думку науковців А. Юнчик та О. Шквир, одним із ключових аспектів розвитку критичного мислення в учнів 1–2-х класів є формування ігрового освітнього середовища, яке сприятиме зацікавленості освітнім процесом. Важливо, щоб у ході використання ігрових методик діти навчалися формулювати власну думку та аргументовано її відстоювати. Для учнів 3–4-х класів доцільно застосовувати пошуково-дослідницькі завдання, обговорювати цікаві теми, моделювати проблемні ситуації, а також розвивати навички постановки запитань і знаходження відповідей, залучаючи різноманітні джерела інформації [5].

Дослідження Є. Суботи набуває особливої значущості, оскільки в ньому підкреслюється, що медіаосвіта не повинна слугувати засобом пропаганди чи ідеологізації. Натомість вона має стати ефективним інструментом для виховання патріотизму, підтримки молоді у виборі професійного шляху, збереження їхньої індивідуальності та запобігання подальшому поширенню медіазалежності [12]. Також варто зазначити, що розвиток критичного мислення в учнів має враховувати індивідуальні особливості молодших школярів, зокрема інтелектуальний потенціал, емоційний стан, ставлення до навчання, соціальне оточення, тип мислення та особливості пам’яті.

Висновки. У сучасному інформаційному суспільстві критичне мислення є однією з ключових компетентностей, необхідних для успішної соціалізації та самореалізації особистості. Особливо актуальним є формування цієї навички у здобувачів початкової освіти, які є активними споживачами медіаконтенту, проте ще не володіють достатнім рівнем критичного аналізу інформації.

Аналіз наукових джерел та сучасних досліджень засвідчує, що інтеграція медіаосвіти в початкову школу сприяє розвитку аналітичного мислення учнів, формуванню навичок розпізнавання маніпуляцій та критичної оцінки інформації. Впровадження медіаосвітніх технологій в освітній процес допомагає створити інтерактивне середовище, що стимулює пізнавальну активність школярів. Значну роль у розвитку медіаграмотності грають навчальні ігри та інтерактивні методи, що активно використовуються в освітньому процесі. Освітні платформи, цифрові ресурси та спеціально розроблені ігрові методики сприяють ефективному засвоєнню знань, розвитку рефлексії та формуванню критичного мислення у дітей молодшого шкільного віку.

Попри значний прогрес у вивченні даної проблеми, залишаються аспекти, що потребують подальших досліджень. Зокрема, важливо розробити комплексну стратегію впровадження медіаосвіти у початкову школу, яка враховуватиме вікові особливості дітей та специфіку сучасного медіасередовища.

Література:

1. Падалко Я., Слаба О. Значення медіаосвіти та медіаграмотності у сучасному суспільстві. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Т. 2, № 61. С. 295–299.

2. Невмержицька О. Медіаосвіта як засіб формування критичного мислення особистості. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2020. Т. 6, № 27. С. 114–117.

3. Lee E., Livingstone S., Goodman E. Putting media literacy on the map: opportunities and challenges in Europe. *Media@LSE*. 2024. Pp. 1–5.

4. Лапушкіна Н., Падалка Р. Медіаосвіта на уроках української літератури та мови. *Актуальні проблеми гуманітарних наук*. 2021. № 2 (41). С. 195–200.

5. Юнчик А., Шквир О. Педагогічні умови розвитку критичного мислення здобувачів початкової оссвіти. *Молодь і ринок.* 2023. № 5 (213). С. 44–49.

6. Пометун О. Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 89–98.

7. Halpern D.F. Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking. 6th ed. New York: Routledge. 2022. 428 p.

8. Шквир О. Критичне мислення молодших школярів: сутність і особливості. *Молодь і ринок*. 2019. № 4 (171). С. 27–31.

9. Томинець М.П., Горват М.В. Формування медіакомпетентності здобувачів початкової освіти у процесі навчально-пізнавальної діяльності. *Освіта і наука*. 2024. № 1(36). С. 240–245.

10. Попов М.О. Медіаосвіта у сучасній педагогічний парадигмі. *Інформаційна педагогіка.* 2023. Т. 2, №58. С. 205–209.

11. Бібік Н. Нова українська школа: порадник для вчителя. Київ: Літера, 2019. 208 с.

12. Субота Є. В. Упровадження медіаосвіти та медіаграмотності в сучасну українську освітню систему. *Культура України*. 2021. № 72. С. 24–33.

References:

1. Padalko, Y., & Slaba. O. (2023). Znachennia mediaosvity ta mediahramotnosti u suchasnomu suspilstvi [The importance of media education and media literacy in modern society]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Topical issues of the humanities, 61,* 295–299 [in Ukrainian].

2. Nevmerzhytska, O. (2020). Mediaosvita yak zasib formuvannia krytychnoho myslennia osobystosti [Media education as a means of forming critical thinking of the individual]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Topical issues of the humanities, 27,* 114–117 [in Ukrainian].

3. Lee, E., Livingstone, S., & Goodman, E. (2024). Putting media literacy on the map: opportunities and challenges in Europe. *Media@LSE,* 1–5 [in English].

4. Lapushkina, N., & Padalka, R. (2021). Mediaosvita na urokakh ukrainskoi literatury ta movy. Aktualni problemy humanitarnykh nauk [Media education in the lessons of Ukrainian literature and language]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Topical issues of the humanities, 2(41),* 195–200 [in Ukrainian].

5. Yunchyk, A., & Shkvyr, O. (2023). Pedahohichni umovy rozvytku krytychnoho myslennia zdobuvachiv pochatkovoi ossvity [Pedagogical conditions for the development of critical thinking of primary education students]. *Molod i rynok – Youth and the market, 5,* 44–49 [in Ukrainian].

6. Pometun, O. (2018). Krytychne myslennia yak pedahohichnyi fenomen [Critical thinking as a pedagogical phenomenon]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Pedagogical Journal, 2,* 89–98 [in Ukrainian].

7. Halpern, D.F. (2022). Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking. 6th ed. New York: Routledge. 428 p. [in English].

8. Shkvyr, O. (2019). Krytychne myslennia molodshykh shkoliariv: sutnist i osoblyvosti [Critical Thinking of Younger Students: Essence and Features]. *Molod i rynok – Youth and the market, 4 (171),* 27–31 [in Ukrainian].

9. Tomynets, M.P., & Horvat, M.V. (2024). Formuvannia mediakompetentnosti zdobuvachiv pochatkovoi osvity u protsesi navchalno-piznavalnoi diialnosti [Formation of media competence of primary education students in the process of educational and cognitive activity]. *Osvita i nauka – Education and science, 1(36),* 240–245 [in Ukrainian].

10. Popov, M.O. (2023). Mediaosvita u suchasnii pedahohichnyi paradyhmi [Media education in the modern pedagogical paradigm]. *Informatsiina pedahohika – Information pedagogy, 58,* 205–209 [in Ukrainian].

11. Bibik, N. (2019). New Ukrainian school: a guide for teachers [New Ukrainian school: a guide for teachers]. Kyiv: Litera [in Ukrainian].

12. Subota, E. (2021). Uprovadzhennia mediaosvity ta mediahramotnosti v suchasnu ukrainsku osvitniu systemu [Introduction of media education and media literacy in the modern Ukrainian educational system]. *Kultura Ukrainy – Culture of Ukraine, 72,* 24–33 [in Ukrainian].

УДК 613.7:796.8:373.3:37.037

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1733-1746

Христова Тетяна Євгенівна доктор біологічних наук, професор, завідувачка кафедри теорії та методики фізичного виховання, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Запоріжжя, tel.: (096)-21-61-372, e-mail: fizreabznu@gmail.com, https://orcid.org/0000-0003-1621-695X

Проценко Андрій Анатолійович кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету фізичної культури, спорту та психології, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Запоріжжя, tel.: (096)-21-61-372, https://orcid.org/0000-0002-9092-7015

Сопотницька Олена Валеріївна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теоретичних основ і методики фізичного виховання, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 46000, Тернопільська область, м. Тернопіль, tel.: (0352) 435-880, https://orcid.org/0000-0003-2527-5097

Непша Олександр Вікторович старший викладач кафедри географії та туризму, старший викладач кафедри теорії та методики фізичного виховання, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Запоріжжя, тел.: (096)-21-61-372, https://orcid.org/0000-0003-3929-9946

Суханова Ганна Петрівна старший викладач кафедри теорії та методики фізичного виховання, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Запоріжжя, тел.: (096)-21-61-372, https://orcid.org/0000-0002-0913-8407

ОРГАНІЗАЦІЯ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З ХОРТИНГУ

Анотація. У статті розглядаються теоретико-методичні засади організації фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми молодшого шкільного віку в процесі позакласної роботи з хортингу. Обґрунтовано актуальність

проблеми в контексті сучасної системи освіти та необхідності формування міцного фундаменту здоров'я, розвитку фізичних якостей та національно-патріотичного виховання молодшого покоління. Хортинг, як національний вид спорту України, розглядається як ефективний засіб комплексного фізичного та духовного розвитку дітей. Проаналізовано організаційно-педагогічні умови ефективного впровадження хортингу в позакласну роботу, серед яких: матеріально-технічне забезпечення, кадрове забезпечення (кваліфіковані інструктори), медичний контроль, методичне забезпечення та співпраця з батьками. Виокремлено специфічні особливості організації занять з хортингу для дітей 6-10 років та найбільш ефективні форми позакласної роботи: гуртки з хортингу, фізкультурно-оздоровчі секції, спортивні свята та фестивалі, ранкова гімнастика з елементами хортингу. Розкрито методичні принципи та структуру занять з хортингу для молодших школярів, включаючи підготовчу, основну та заключну частини. Запропоновано методичні прийоми, що сприяють підвищенню ефективності занять. Охарактеризовано оздоровчий потенціал хортингу, його вплив на функціональні можливості організму, розвиток фізичних якостей, координації, дихальної та серцево-судинної систем, а також вестибулярного апарату. Представлено зміст фізкультурно-оздоровчих занять з хортингу для дітей молодшого шкільного віку, що охоплює теоретичну, загальну та спеціальну фізичну підготовку, технічну підготовку та рухливі ігри з елементами хортингу. Наведено результати досліджень, що підтверджують позитивний вплив занять хортингом на фізичний та психоемоційний стан дітей. Окрему увагу приділено виховним аспектам хортингу, зокрема формуванню патріотизму як ключової національної цінності, моральної основи особистого самовиховання та дієвого інструменту національної виховної ідеї. Розглянуто можливості використання елементів хортингу в сімейному вихованні та діяльності дитячо-юнацьких спортивних шкіл.

Ключові слова: хортинг, фізкультурно-оздоровча робота, молодший шкільний вік, позакласна робота, організаційно-педагогічні умови, фізичний розвиток, патріотизм.

Khrystova Tetiana Evgenivna Doctor of Biological Sciences, Professor, Head of the Department of Theory and Methodology of Physical Education, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University, Zaporizhzhia, tel.: (096)-21-61-372, https://orcid.org/0000-0003-1621-695X

Protsenko Andrii Anatoliyovych Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Physical Culture, Sports and Psychology, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University, Zaporizhzhia, tel.: (096)-21-61-372, https://orcid.org/0000-0002-9092-7015

Sopotnytska Olena Valeriivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor, at the Department of Theoretical Foundations and Methods of Physical Education, Volodymyr Hnatyuk Ternopil National Pedagogical University, Ternopil,. tel.: (0352) 435-880, https://orcid.org/0000-0003-2527-5097

Nepsha Oleksandr Viktorovych Senior Lecturer of the Department of Theory and Methodology of Physical Education, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University, Zaporizhzhia, tel.: (096)-21-61-372, https://orcid.org/0000-0003-3929-9946

Sukhanova Hanna Petrivna Senior Lecturer of the Department of Theory and Methodology of Physical Education, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University, Zaporizhzhia, tel.: (096)-21-61-372, https://orcid.org/0000-0002-0913-8407

ORGANISATION OF PHYSICAL CULTURE AND HEALTH-IMPROVING WORK WITH PRIMARY SCHOOL AGE CHILDREN IN THE PROCESS OF EXTRACURRICULAR WORK ON HORTING

Abstract. The article deals with theoretical and methodological principles of organisation of physical culture and health work with primary school children in the process of extracurricular work in horting. The relevance of the problem in the context of the modern education system and the need to form a solid foundation for health, development of physical qualities and national-patriotic education of the younger generation is substantiated. Horting, as a national sport of Ukraine, is considered as an effective means of comprehensive physical and spiritual development of children. The organisational and pedagogical conditions for the effective implementation of horting in extracurricular activities are analysed, including: material and technical support, staffing (qualified instructors), medical control, methodological support and cooperation with parents. The specific features of organising horting classes for children aged 6-10 years and the most effective forms of extracurricular work are highlighted: horting clubs, physical education and recreation sections, sports holidays and festivals, morning gymnastics with elements of horting. The methodological principles and structure of horting classes for junior schoolchildren, including preparatory, main and final parts, are revealed. Methodical techniques that contribute to the effectiveness of classes are proposed. The health-improving potential of horting, its influence on the functional capabilities of the organism,

development of physical qualities, coordination, respiratory and cardiovascular systems, as well as the vestibular apparatus are described. The content of physical culture and health-improving classes in horting for primary school age is presented, covering theoretical, general and special physical training, technical training and outdoor games with elements of horting. The results of studies confirming the positive impact of horting on the physical and psycho-emotional state of children are presented.

Particular attention is paid to the educational aspects of horting, in particular, the formation of patriotism as a key national value, the moral basis of personal self-education and an effective tool of the national educational idea. The possibilities of using the elements of horting in family education and activities of children's and youth sports schools are considered.

Key words: horting, physical culture and recreation work, primary school age, extracurricular activities, organisational and pedagogical conditions, physical development, patriotism.

Постановка проблеми. Сучасна система освіти в Україні характеризується пошуком нових ефективних підходів до фізичного виховання підростаючого покоління. Особливої актуальності набуває проблема організації фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми молодшого шкільного віку, оскільки саме в цьому віці закладаються основи здоров'я, формуються життєво важливі рухові навички та фізичні якості [2]. Хортинг як національний вид спорту України, заснований на культурних, оздоровчих та бойових традиціях українського народу, є ефективним засобом фізичного та національно-патріотичного виховання. Впровадження елементів хортингу в позакласну роботу з дітьми молодшого шкільного віку дозволяє не лише розвивати їх фізичні якості, але й формувати морально-вольові риси характеру, виховувати почуття патріотизму та любові до національних традицій [9].

Мета статті полягає у визначенні та описі специфічних підходів до організації фізкультурно-оздоровчих заходів для молодших школярів, які займаються хортингом у позаурочний час.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Хортинг як система фізичного виховання та засіб національно-патріотичного виховання учнівської та студентської молоді розглядалась в наукових розвідках вітчизняних вчених та практиків, таких як В. Білоцерківець, В. Бойко, В. Бринзак, Л. Гречана, І. Данилюк, З. Діхтяренко, Е. Єрьоменко, В. Єрьоменко, М. Зубалій, В. Івашківський, Г. Коломоєць, К. Кучинська, І. Малинський, О. Милова, О. Остапенко, Ж. Петрочко, С. Присяжнюк, О. Семигал, О. Семерджян, Н. Скляр, С. Солодько, М. Тимчик, Ю. Тупєєв, Т. Христова, Ю. Юрченко та ін.

За визначенням засновника хортингу, Е. Єрьоменка, ця дисципліна є багатогранною системою фізичного розвитку, яка охоплює оздоровчі практики, загальнофізичну підготовку, технічні та тактичні прийоми. Крім того, вона містить виховні та філософські складові, позиціонуючись як український національний вид спорту зі значним потенціалом для фізичного та морально-етичного виховання [9].

Дослідження І. Данилюка, Н. Зубалій, І. Малинського, М. Тимчика підтверджують, що заняття хортингом сприяють формуванню таких важливих для молодших школярів якостей, як: розвиток сили, витривалості, гнучкості, спритності; становлення правильної постави; зміцнення імунної системи; розвиток координації рухів; виховання морально-вольових якостей [6, 12, 13, 16].

За даними досліджень В. Бринзак та О. Милова, заняття з елементами хортингу в молодшому шкільному віці мають значний оздоровчий ефект, сприяють профілактиці захворювань опорно-рухового апарату, серцево-судинної та дихальної систем [4].

Фахівець О. Остапенко підкреслює важливість використання національно-культурного компоненту в заняттях з хортингу. Автор пропонує включати в заняття українські народні рухливі ігри, що сприяє не лише фізичному розвитку дітей, але й їх національно-патріотичному вихованню [14].

Виклад основного матеріалу. З огляду на актуальну суспільно-політичну обстановку в Україні, назріла потреба у реформуванні національної системи освіти, що передбачає поетапне та системне покращення процесів виховання та оздоровлення підростаючого покоління. Закон України «Про освіту» визначає низку завдань у сфері виховання, серед яких: виховання патріотизму, забезпечення можливостей для творчого розвитку особистості, її інтелектуального, духовного та фізичного вдосконалення, підготовка до продуктивної професійної та громадської активності, а також створення належних умов для соціального захисту та організації змістовного відпочинку з урахуванням індивідуальних нахилів, обдарувань і стану здоров'я молодого покоління [11].

Хортинг, як національний вид спорту в Україні, що базується на культурних, оздоровчих і бойових традиціях нашого народу, є одним з ефективних інструментів фізичного та морально-етичного розвитку дітей. Заняття хортингом сприяють формуванню у дітей шкільного віку таких важливих морально-вольових якостей, як: дисциплінованість; наполегливість; рішучість; самостійність; впевненість у своїх силах [3, 16, 18].

Системний аналіз науково-педагогічної літератури [7, 10, 17, 19] дозволив виокремити організаційно-педагогічні умови, що забезпечують ефективність фізкультурно-оздоровчої роботи з хортингу з дітьми молодшого шкільного віку (табл. 1).

Таблиця 1

Організаційно-педагогічні умови фізкультурно-оздоровчої роботи з хортингу з дітьми молодшого шкільного віку

Організаційно-педагогічні умови	Зміст
Матеріально-технічне забезпечення	Наявність спортивного залу або майданчика з відповідним обладнанням (мати, м'які килими, спортивний інвентар).
Кадрове забезпечення	Проведення занять кваліфікованими інструкторами з хортингу, які володіють методикою роботи з дітьми молодшого шкільного віку.
Медичний контроль	Регулярне проведення медичних оглядів дітей, контроль за відповідністю фізичних навантажень віковим можливостям дітей.
Методичне забезпечення	Наявність навчальних програм, методичних посібників, наочних матеріалів.
Співпраця з батьками	Залучення батьків до організації та проведення фізкультурно-оздоровчих заходів, інформування їх про користь занять хортингом.

Хортинг поєднує в собі оздоровчі практики, загально-фізичну підготовку, технічні та тактичні прийоми, а також виховні й філософські принципи українського національного спорту. Він є дієвою виховною системою, спрямованою на фізичний та морально-етичний розвиток, і виступає реальним засобом формування сильної особистості, гідного громадянина та патріота України.

Позакласна робота з хортингу для дітей 6-10 років має свої специфічні особливості, які необхідно враховувати при її організації. Найбільш ефективними формами організації таких занять є:

- гуртки з хортингу – організовуються на базі шкіл, де діти опановують базові елементи хортингу, розвивають загальну фізичну підготовку. Заняття проводяться 2-3 рази на тиждень тривалістю 45-60 хвилин;
- фізкультурно-оздоровчі секції – орієнтовані на оздоровлення дітей та розвиток базових фізичних якостей з використанням елементів хортингу;
- спортивні свята та фестивалі – дозволяють дітям демонструвати свої досягнення, сприяють підвищенню мотивації до занять;
- ранкова гімнастика з елементами хортингу – проводиться щоденно перед початком уроків або в групах продовженого дня [7].

Слід враховувати вікові особливості дітей молодшого шкільного віку при організації занять з хортингу. В цьому віці доцільно використовувати ігровий метод навчання, включати в заняття рухливі ігри з елементами хортингу, естафети, комплекси імітаційних вправ [1].

Організація фізкультурно-оздоровчої роботи з хортингу для дітей молодшого шкільного віку включає дотримання певних методичних принципів. Заняття з молодшими школярами повинні будуватися за такою структурою:

1. Підготовча частина (10-15 хв.) – включає загальнорозвивальні вправи, спеціальні вправи для розвитку гнучкості, координації рухів.
2. Основна частина (25-30 хв.) – вивчення та вдосконалення техніки хортингу, рухливі ігри з елементами єдиноборств, вправи для розвитку фізичних якостей.
3. Заключна частина (5-10 хв.) – вправи на розслаблення, дихальні вправи, підбиття підсумків заняття [8].

Рекомендується при проведенні занять з хортингу з молодшими школярами використовувати такі методичні прийоми:

- поступове збільшення навантаження;
- чергування фізичних вправ із відпочинком;
- використання емоційно насичених ігор та естафет;
- застосування змагального методу в спрощених умовах;
- заохочення найменших успіхів дітей [8, 10].

Оздоровчий хортинг головним чином націлений на покращення функціональних можливостей організму та рівня фізичної підготовленості молодших школярів. Результативність оздоровчих фізичних вправ залежить від регулярності та тривалості тренувань, виду застосовуваних засобів, оптимальної інтенсивності, а також чергування роботи й відпочинку.

Важливою умовою ефективності занять є врахування індивідуальних особливостей дітей, диференційований підхід до визначення фізичних навантажень та вибору методів навчання. Оздоровчий хортинг доступний для всіх вікових груп, починаючи з раннього дошкільного та закінчуючи старшим шкільним віком. Вправи цієї системи розроблені з урахуванням різного рівня фізичної підготовки як хлопчиків, так і дівчаток. Крім того, деякі спеціальні розвиваючі вправи можуть бути адаптовані для дітей з особливими потребами. Кваліфікований тренер-викладач з оздоровчого хортингу, який володіє необхідними професійними знаннями, не відмовить дитині шкільного віку, яка належить до спеціальної медичної групи. За попередньою домовленістю з батьками та класним керівником, педагог має можливість розробити персоналізовану програму занять. Це дозволить забезпечити оптимальний рівень навантаження на конкретні групи м’язів з метою покращення загального самопочуття дитини. У кожній індивідуальній ситуації існує можливість складання спеціалізованої послідовності вправ, спрямованої на поліпшення та навіть корекцію існуючих проблем зі здоров’ям дитини [9].

Зміст фізкультурно-оздоровчих занять з хортингу для дітей молодшого шкільного віку повинен відповідати їх віковим особливостям та включати такі компоненти:

1. Теоретична підготовка – історія виникнення хортингу; правила поведінки під час занять; основи здорового способу життя та особистої гігієни.
2. Загальна фізична підготовка – вправи для розвитку сили (присідання, віджимання в полегшених умовах, підтягування на низькій перекладині); вправи для розвитку гнучкості (нахили, повороти, махи); вправи для розвитку спритності та координації (стрибки, перекиди, перекочування).
3. Спеціальна фізична підготовка – імітаційні вправи; вправи з партнером (у парах); елементи самостраховки (перекиди, падіння).
4. Технічна підготовка – основні стійки хортингу; пересування в стійках; прості захисні дії; найпростіші прийоми хортингу.
5. Рухливі ігри з елементами хортингу – «Вовк і козенята», «Хортингісти в колі», «Забий м'яч у ворота», «Квач з елементами хортингу».

За даними досліджень В. Азарова, такий комплексний підхід до організації занять забезпечує не лише фізичний розвиток дітей, але й сприяє формуванню у них інтересу до занять хортингом, мотивації до здорового способу життя [1].

Саме такі позитивні результати спостерігаються протягом усього періоду впровадження оздоровчого напряму хортингу в освітній системі. Діти довіряють саме цій вітчизняній системі, яка ґрунтується на багаторічному досвіді, перевірених часом оздоровчих методиках. На відміну від сучасного спорту з його головними ідеалами «швидше, вище, сильніше», в хортингу акцент робиться на іншому. Оздоровчий хортинг допомагає дитині розкрити та розвинути потенціал свого тіла та свідомості, отримати нові знання та реалізувати власні можливості. Поступове збільшення навантажень і складності завдань, як фізичних, так і розумових, пов'язаних з опануванням базових технік хортингу, безперечно сприяє розвитку навичок, необхідних у повсякденному житті.

Важливими перевагами хортингу як спортивної дисципліни, включеної до програми фізичного виховання, є простота та доступність засобів і вправ. Оздоровчий хортинг підходить для учнів будь-якого віку та статі й є ефективним засобом розвитку координаційних здібностей. Завдяки багаторазовому повторенню переворотів, обертань і стрибків організм дітей поступово адаптується до незвичних положень тіла. Ця система вправ дозволяє хортингісту вдосконалювати всі фізичні якості, такі як гнучкість, стрибучість, рівновага, навчаючись вільно та різнобічно рухатися в різних напрямках.

Оздоровчий хортинг сприяє розвитку вміння узгоджувати дихання з рухами під час виконання нециклічних дій. Паралельно з тренуванням дихальної системи, фізичні вправи позитивно впливають на функціонування серця та судин. У непідготовлених людей виконання вправ з перекиданням через голову може призводити до підвищення тиску в судинах головного мозку, але регулярні заняття оздоровчим хортингом усувають ці прояви. За допомогою спеціальних вправ формуються умовні рефлекси, які забезпечують адаптивний перерозподіл крові при зміні положення тіла учня. Вправи з обертаннями тіла та перекиданням через голову позитивно впливають на вестибулярний апарат дітей. У порівнянні з однолітками, які не займаються спортом, вони значно рідше відчувають запаморочення, нудоту та втрату орієнтації.

Оздоровчий хортинг допомагає підтримувати чудову фізичну форму, що, своєю чергою, забезпечує людині численні переваги. В своїй роботі О. Семигал вказує про позитивний вплив занять хортингом на фізичний та психоемоційний стан дітей шкільного віку. Зокрема, після року регулярних занять у дітей спостерігається:

- покращення показників фізичного розвитку (збільшення життєвої ємності легень, оптимізація постави);
- розвиток фізичних якостей (сили, витривалості, гнучкості, спритності);
- формування правильних рухових навичок;
- покращення концентрації уваги та пам’яті;
- розвиток емоційної стійкості;
- формування навичок співпраці та взаємодопомоги [15].

Заняття оздоровчим хортингом благотворно впливають на організм дитини та її психоемоційний стан, а саме: покращують роботу серцево-судинної системи та зменшують ймовірність серцевих захворювань; підвищують стійкість до стресів; сприяють стабілізації ваги; налагоджують сон і травлення; додають впевненості у собі; полегшують виконання щоденних справ; знижують ризик травматизму; збільшують задоволення від тренувань з хортингу та будь-якої іншої діяльності; підвищують самооцінку та самодисципліну; покращують результативність у спортивних змаганнях.

Із підвищенням технічної підготовки дедалі більше проявляються переваги належної фізичної форми. Найважливішим є те, що здорова енергія, яка наповнює дитину, робить кожен її день сповненим радості та змісту.

Оздоровча програма з хортингу для молодших школярів обох статей охоплює елементи навчальної програми з хортингу для закладів загальної

середньої освіти та програми гурткової роботи для позашкільних закладів. Крім використання в освітній системі, елементи оздоровчого хортингу знаходять застосування і в сімейному колі.

Створення оптимальних умов для формування у дітей стійкого інтересу до фізичної культури та спорту, а також заохочення до здорового способу життя є однією з головних цілей відкриття секцій оздоровчого хортингу для дітей молодшого шкільного віку.

Окрім звичайних навчальних цілей, методика хортингу передбачає:

- навчання гімнастичним елементам, основам споріднених видів спорту;
- ознайомлення з правилами поведінки та технікою безпеки на заняттях;
- навчання етикету та ритуалам хортингу;
- залучення до рухливих ігор з переходом до спортивних ігор;
- засвоєння основ гігієнічних знань.

На додаток до звичайних завдань, спрямованих на розвиток, методика хортингу включає:

- всебічний розвиток рухових навичок і якостей дітей;
- зміцнення м’язів та опорно-рухового апарату, формування правильної постави;
- створення можливостей для розширення загального та спортивного світогляду;
- стимулювання розвитку інтелекту, кмітливості та швидкості мислення;
- підготовку школярів до участі у змаганнях.

Також ставляться оздоровчі цілі, зокрема:

- створення умов для підвищення стійкості організму до негативних факторів зовнішнього середовища;
- підвищення функціональної здатності органів і систем життєдіяльності дітей;
- формування звички дотримуватися режиму дня та правил гігієни;
- виховання навичок раціонального харчування;
- забезпечення можливостей для відпочинку в спортивно-оздоровчих таборах.

Програма з хортингу для дитячо-юнацьких спортивних шкіл (ДЮСШ) розрахована на дітей віком від шести років. Таким чином, дитина, яка вступила до першого класу, може одразу почати тренування з хортингу. Крім того, якщо учень закладу загальної середньої освіти займається хортингом у шкільному гуртку з помірними та оздоровчими навантаженнями,

але виявляє бажання стати спортсменом і брати активну участь у змаганнях, тренер-викладач гуртка може рекомендувати йому продовжити навчання у відділенні хортингу ДЮСШ.

Випускник гуртка оздоровчого хортингу в закладі освіти – це здорова дитина, яка пройшла медичне обстеження, вміє пристосовуватися до фізичного та соціального оточення, успішно завершила повний курс навчання, склала атестаційний іспит на учнівський ступінь (ранк) та отримала відповідний сертифікат. Це соціально активна та фізично розвинена особистість.

Дослідження Н. Зубалій демонструють, що діти, які займаються хортингом, краще адаптуються до шкільного життя, мають вищий рівень соціальної активності та менш схильні до агресивної поведінки [13].

Одним із ключових аспектів виховання молоді в хортингу є патріотизм. Вважається, що лише справжній патріот України буде готовий її гідно захищати. З цієї точки зору, хортинг підносить патріотизм до рівня головної національної цінності, важливої та необхідної. Патріотизм є одним з найглибших людських почуттів, що формувалися протягом століть, і включає в себе любов до Батьківщини, гордість за свій народ, відповідальність за його історію та сучасність, а також готовність до його захисту. Для плідної роботи та успішного виховання особистості, здатної захистити себе, свою родину, свій дім та свою Батьківщину, організація хортингу, паралельно зі спортивною та оздоровчою діяльністю, розробила спеціальні методики військово-патріотичного виховання.

Висновки. Результати проведеного дослідження дали змогу сформулювати теоретичні та методичні принципи організації фізкультурно-оздоровчих занять для молодших школярів у рамках позакласних форм роботи з хортингу. Актуальність обраної теми зумовлена необхідністю пошуку ефективних шляхів оптимізації фізичного виховання молодшого покоління та формування у них ціннісного ставлення до власного здоров'я, всебічного розвитку фізичних якостей та національно-патріотичної свідомості. Хортинг, як автентичний національний вид спорту, виявився перспективним інструментом для досягнення зазначених цілей. Його унікальне поєднання оздоровчих, бойових і виховних традицій створює сприятливі умови не лише для фізичного вдосконалення дітей, але й для їхнього духовного збагачення та формування громадянської позиції.

Таким чином, результати дослідження підтверджують доцільність та ефективність організації фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми молодшого шкільного віку в процесі позакласної роботи з використанням засобів хортингу. Впровадження розроблених методичних рекомендацій сприятиме підвищенню рівня фізичної підготовленості, зміцненню здоров'я, формуванню морально-вольових якостей та патріотичному вихованню молодшого покоління.

Література:

1. Азаров В. Впровадження елементів хортингу на уроках фізичної культури. *Теорія і методика хортингу*. 2014. Вип. 1. С. 153-161.
2. Бойко В., Малинський І., Єрьоменко Е., Діхтяренко З. Розвиток силових якостей у студентів-хортингістів. *Теорія і методика хортингу*. 2017. Вип. 7. С. 104-112.
3. Болтівець С., Єрьоменко Е., Острянська О., Єрьоменко В. Бойовий хортинг як засіб виховання справедливості в молодших школярів у процесі гурткових занять. *Теорія і методика хортингу.* 2018. Вип. 9. С.148-160.
4. Бринзак В. П., Милов О. А. Фізичне здоров'я школярів 7-8 років, що займаються хортингом. *Фізичне виховання та спорт у контексті державної програми розвитку фізичної культури в Україні: досвід, проблеми, перспективи:* зб. наук. праць. Житомир, 2014. С. 210-213
5. Гречана Л. О., Єрьоменко Е. А., Солодько С. М. Бойовий хортинг у системі початкової школи закладів загальної середньої. *Шляхи удосконалення професійних компетентностей фахівців в умовах сьогодення*: матеріали міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф., м. Київ, 28-29 травня 2020 р. Київ, 2020. С. 554-563.
6. Данилюк І., Скляр Н. Організаційно-педагогічні умови реалізації здоров'я-збережувальних технологій засобами оздоровчого хортингу технологій. *Теорія і методика хортингу*. 2014. Вип. 2. С. 122-133.
7. Діхтяренко З. М., Данилюк І. С., Скляр Н. І. Формування навичок здорового способу життя засобами фізкультурно-оздоровчої роботи на прикладі педагогічного досвіду роботи НВК № 24 (на засадах хортингу): метод. посіб. Київ: Паливода А. В., 2015. 324 с.
8. Єрьоменко Е. А. Методика проведення позакласних занять з бойового хортингу для учнів молодшого шкільного віку 3-4 класів: навч.-метод. посіб. Київ: ГС «НФБХУ», 2020. 104 с.
9. Єрьоменко Е. А. Теорія і методика хортингу: монографія. Київ: Паливода А. В., 2014. 450 с.
10. Єрьоменко Е. А. Фізичне виховання учнів початкових класів засобами бойового хортингу: навч.-метод. посіб. Київ: ГС «НФБХУ», 2021. 107 с.
11. Закон України «Про освіту»: прийнятий 5 вересня 2017 року № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради*. 2017. № 38-39, ст. 380.
12. Зубалій М. Д. Ефективна форма підвищення рухової активності хортингістів у процесі позакласної роботи. *Теорія і методика хортингу*. 2017. Вип. 7. С. 76-81.
13. Зубалій Н. П., Зубалій М. Д., Єрьоменко Е. А., Єрьоменко В. Е. Психологічні та соціальні основи виховання особистості у системі бойового хортингу. *Теорія і методика хортингу*. 2017. Вип. 8. С. 122-129.
14. Остапенко О. І. Критерії, показники та рівні військово-патріотичного виховання молодших підлітків у процесі занять хортингом. *Теорія і методика хортингу.* 2016. Вип. 5. С. 35-46.
15. Семигал О. М. Хортинг в системі виховання фізичної активності дітей: навч.-метод. посіб. для тренерів і спортсменів. Полтава: Знання, 2010. 90 с.
16. Тимчик М. В., Єрьоменко Е. А. Хортинг як засіб виховання наполегливості в молодших школярів. *Фізичне виховання в рідній школі*. 2014. № 1. С. 38-41.
17. Тупєєв Ю. В., Семерджян М. Г. Хортинг та методика викладання: навч.-метод. посіб. Миколаїв: МНУ, 2016. 266 с.

18. Христова Т. Є., Фанін М. Е. Обґрунтування рівня тренувальних навантажень для старшокласників, які займаються у секціях хортингу. *Наука ІІІ тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку*: матеріали ІІІ Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., м. Бердянськ, 25-26 квітня 2019 р. Бердянськ: БДПУ, 2019. С. 237-238.

19. Юрченко О. Вплив хотингу на організацію навчання та виховання культури здоров'я молодших школярів. *Теорія і методики хортингу*. 2014. Вип. 1. С. 205-211.

References:

1. Azarov, V. (2014). Vprovadzhennia elementiv khortynhu na urokakh fizychnoi kultury [Implementation of horting elements in physical education lessons]. *Teoriia i metodyka khortynhu – Theory and methods of horting,* 1, 153-161 [in Ukrainian].

2. Boiko, V., Malynskyi, I., Yeromenko, E. & Dikhtiarenko, Z. (2017). Rozvytok sylovykh yakostei u studentiv-khortynhistiv [Development of strength qualities in students-horting]. *Teoriia i metodyka khortynhu – Theory and methodology of horting,* 7, 104-112 [in Ukrainian].

3. Boltivets, S., Yeromenko, E., Ostrianska, O. & Yeromenko, V. (2018). Boiovyi khortynh yak zasib vykhovannia spravedlyvosti v molodshykh shkoliariv u protsesi hurtkovykh zaniat [Combat horting as a means of educating justice in junior schoolchildren in the process of circle time]. *Teoriia i metodyka khortynhu – Theory and methodology of horting,* 9, 148-160 [in Ukrainian].

4. Brynzak, V. P. & Mylov, O. A. (2014). Fizychne zdorovia shkoliariv 7-8 rokiv, shcho zaimaiutsia khortynhom [Physical health of schoolchildren of 7-8 years old engaged in horting]. *Fizychne vykhovannia ta sport u koneksti derzhavnoi prohramy rozvytku fizychnoi kultury v Ukraini: dosvid, problemy, perspektyvy – Physical education and sport in the end of the state programme for the development of physical culture in Ukraine: experience, problems, prospects,* 210-213. [in Ukrainian].

5. Hrechana, L. O., Yeromenko, E. A. & Solodko, S. M. (2020). Boiovyi khortynh u systemi pochatkovoi shkoly zakladiv zahalnoi serednoi [Combat horting in the system of primary school of general secondary institutions]. Proceedings of the Mizhnarodna naukovo-praktychna Internet-konferentsiia *«Shliakhy udoskonalennia profesiinykh kompetentnostei fakhivtsiv v umovakh sohodennia»* – International scientific and practical Internet conference «*Ways to improve the professional competencies of specialists in today's conditions»u* (pp. 554-563). Kyiv [in Ukrainian].

6. Danyliuk, I. & Skliar, N. (2014). Orhanizatsiino-pedahohichni umovy realizatsii zdoroviazberezhuvalnykh tekhnolohii zasobamy ozdorovchoho khortynhu tekhnolohii [Organisational and pedagogical conditions for the implementation of health-saving technologies by means of health technologies' horting]. *Teoriia i metodyka khortynhu – Theory and methodology of horting,* 2, 122-133 [in Ukrainian].

7. Dikhtiarenko, Z. M., Danyliuk, I. S. & Skliar, N. I. (2015). *Formuvannia navychok* zdorovoho sposobu zhyttia zasobamy fizkulturno-ozdorovchoi roboty na prykladi pedahohichnoho *dosvidu roboty NVK № 24 (na zasadakh khortynhu) [Formation of healthy lifestyle skills through physical education and recreation work on the example of the pedagogical experience of the educational complex № 24 (based on horting)].* Kyiv: Palyvoda A. V. [in Ukrainian].

8. Yeromenko, E. A. (2020). *Metodyka provedennia pozaklasnykh zaniat z boiovoho khortynhu dlia uchniv molodshoho shkilnoho viku 3-4 klasiv [Methods of conducting extracurricular classes in combat horticulture for primary school pupils of 3-4 grades].* Kyiv: HS «NFBKhU» [in Ukrainian].

9. Yeromenko, E. A. (2014). *Teoriia i metodyka khortynhu [Horting theory and methodology].* Kyiv: Palyvoda A. V. [in Ukrainian].

10. Yeromenko, E. A. (2021). *Fizychne vykhovannia uchniv pochatkovykh klasiv zasobamy boiovoho khortynhu [Physical education of primary school students by means of combat horting]* Kyiv: HS «NFBKhU» [in Ukrainian].

11. Zakon Ukrainy Pro osvitu: pryiniatyi 5 veresnia 2017 roku №2145-VIII [Law of Ukraine on Education: adopted on 5 September 2017, № 2145-VIII]. (5 September 2017). *Vidomosti Verkhovnoi Rady – Bulletin of the Verkhovna Rada, 38-39,* 380 [in Ukrainian].

12. Zubalii, M. D. (2017). Efektyvna forma pidvyshchennia rukhovoi aktyvnosti khortynhistiv u protsesi pozaklasnoi roboty [An effective form of increasing the motor activity of horting students in the process of extracurricular work]. *Teoriia i metodyka khortynhu – Theory and methodology of horting,* 7, 76-81 [in Ukrainian].

13. Zubalii, N. P., Zubalii, M. D., Yeromenko, E. A., & Yeromenko, V. E. (2017). Psykholohichni ta sotsialni osnovy vykhovannia osobystosti u systemi boiovoho khortynhu [Psychological and social bases of personality development in the system of combat horting]. *Teoriia i metodyka khortynhu – Theory and methodology of horting,* 8, 122-129 [in Ukrainian].

14. Ostapenko, O. I. (2016). Kryterii, pokaznyky ta rivni viiskovo-patriotychnoho vykhovannia molodshykh pidlitkiv u protsesi zaniat khortynhom [Criteria, indicators and levels of military-patriotic education of younger adolescents in the process of horting]. *Teoriia i metodyka khortynhu – Theory and methodology of horting,* 5, 35-46. [in Ukrainian].

15. Semyhal, O. M. (2010). *Khortynh v systemi vykhovannia fizychnoi aktyvnosti ditei [Horting in the system of education of children's physical activity: a manual for coaches and athletes]*. Poltava: Znannia [in Ukrainian].

16. Tymchyk, M. V. & Yeromenko, E. A. (2014). Khortynh yak zasib vykhovannia napolehlyvosti v molodshykh shkoliariv [Horting as a means of educating perseverance in junior schoolchildren]. *Fizychne vykhovannia v ridnii shkoli – Physical education in the home school,* 1, 38-41 [in Ukrainian].

17. Tupieiev, Yu. V. & Semerdzhian, M. H. (2016). *Khortynh ta metodyka vykladannia [Horting and teaching methods: a teaching aid]*. Mykolaiv: MNU [in Ukrainian].

18. Khrystova, T. Ie. & Fanin, M. E. (2019). Obgruntuvannia rivnia trenuvalnykh navantazhen dlia starshoklasnykiv, yaki zaimaiutsia u sektsiiakh khortynhu [Substantiation of the level of training loads for senior pupils engaged in horting sections]. Proceedings from *III Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii «Nauka III tysiacholittia: poshuky, problemy, perspektyvy rozvytku» – III International Scientific and Practical Internet Conference «Science of the third millennium: searches, problems, development prospects»* (pp.237-238). Berdiansk: BDPU [in Ukrainian].

19. Yurchenko, O. (2014). Vplyv khotynhu na orhanizatsiiu navchannia ta vykhovannia kultury zdorovia molodshykh shkoliariv [The influence of horting on the organisation of teaching and upbringing of health culture of junior schoolchildren]. *Teoriia i metodyky khortynhu – Theory and methods of horting,* 1, 205-211 [in Ukrainian].

УДК 373.3.015.31+37.091.33(477)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1747-1756

Цалапова Оксана Миколаївна кандидат філологічних наук, доцент кафедри початкової освіти, Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Полтава, тел.: (050) 748-68-43, https://orcid.org/0000-0002-9732-353X

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗА ДОПОМОГОЮ МЕТОДУ «ТРЬОХ СТІЛЬЦІВ» НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

Анотація. Стаття присвячена дослідженню ефективності застосування методу «Трьох стільців» Уолта Діснея для розвитку творчого потенціалу молодших школярів на уроках технологічної освітньої галузі. Особливостями методу Уолта Діснея, що був адаптований Робертом Ділтсом, є поетапність виконання творчих завдань із трьох різних перспектив: «мрійника», «реаліста» і «критика». У даному дослідженні акцентовано на актуальності розвитку творчих здібностей у молодших школярів в умовах сучасного інформаційного суспільства, проаналізовано основні положення освітніх документів щодо необхідності творчого розвитку, а також огляд сучасного наукового дискурсу з цієї теми. Тож, метою статті став аналіз ефективності застосування методу «Трьох стільців» Уолта Діснея для розвитку творчого потенціалу молодших школярів на уроках технологічної освітньої галузі. У процесі дослідження були використані такі методи: критичний аналіз до оцінки наукової літератури із зазначеної проблеми, аналізу й синтез наукового апарату для конкретизації основних дефініцій проблеми, моделювання, а також практичне застосування методу «Трьох стільців» на уроках технологічної освітньої галузі у початковій школі. Автор статті пропонує практичні рекомендації щодо застосування методу «Трьох стільців» на уроках технологічної освітньої галузі, зокрема, на прикладі проєкту «Мій казковий будиночок». Розглядаються особливості організації уроку з використанням цього методу, його етапи та роль вчителя як модератора. У роботі наголошено, що метод «Трьох стільців» сприяє розвитку ключових компетентностей молодших школярів, таких як проєктно-технологічна, інформаційно-комунікативна, соціальна та креативна. У цьому дослідженні окреслено перспективи подальших досліджень, зокрема, вивчення ефективності методу в різних вікових групах та на різних навчальних

предметах, розробка методичних рекомендацій для вчителів та вивчення впливу методу на розвиток критичного мислення та здатності до вирішення проблем. Висновки довели, що застосування методу «Трьох стільців» на уроках технологічної освітньої галузі в початкових класах є ефективним засобом розвитку творчого потенціалу учнів, стимулювання креативності та пізнавальної активності молодших школярів.

Ключові слова: креативність, метод «Три стільці», початкова школа, творчий потенціал, урок технологічної освітньої галузі.

Tsalapova Oksana Mykolaivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Primary Education State Institution " Luhansk Taras Shevchenko National University", Poltava, tel.: (050) 748-68-43, https://orcid.org/0000-0002-9732-353X

DEVELOPMENT OF CREATIVE POTENTIAL OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS USING THE "THREE CHAIRS" METHOD IN TECHNOLOGY EDUCATION LESSONS

Abstract. This article investigates the effectiveness of applying Walt Disney's "Three Chairs" method for developing the creative potential of primary school students in the technology education domain. A key feature of the Walt Disney method, adapted by Robert Dilts, is the step-by-step execution of creative tasks from three distinct perspectives: the "Dreamer," the "Realist," and the "Critic." This research emphasizes the relevance of fostering creative abilities in young learners within the contemporary information society, analyzes fundamental principles of educational documents regarding the necessity of creative development, and reviews current scientific discourse on this topic. Consequently, the aim of this article is to analyze the effectiveness of using Walt Disney's "Three Chairs" method to develop the creative potential of primary school students in technology education lessons. The research employed the following methods: critical analysis for evaluating scientific literature on the specified problem, analysis and synthesis of scientific apparatus to specify the main definitions of the problem, modeling, and the practical application of the "Three Chairs" method in primary school technology education lessons. The author proposes practical recommendations for implementing the "Three Chairs" method in technology education, exemplified by the "My Fairy-Tale House" project. The peculiarities of lesson organization using this method, its stages, and the teacher's role as a facilitator are examined. The study highlights that the "Three Chairs" method contributes to the development of key competencies in primary school students, such as project-technological, information and

communication, social, and creative competencies. This research outlines prospects for further studies, including investigating the method's effectiveness across different age groups and subjects, developing methodological guidelines for teachers, and exploring its impact on the development of critical thinking and problem-solving skills. The findings demonstrate that the application of the "Three Chairs" method in primary school technology education lessons is an effective means of developing students' creative potential, stimulating creativity, and enhancing cognitive engagement in young learners.

Keywords: creativity, Three Chairs method, elementary school, creative potential, technological educational lesson.

Постановка проблеми. Епоха тектонічних зрушень (початок XXI ст.) характеризується інтенсивним потоком інформації, швидкими змінами в усіх сферах життя, пошуками нових стратегій освіти й виховання. Творчість стає однією з ключових компетенцій, необхідних для успішної адаптації та самореалізації. Тому розвиток творчого потенціалу молодших школярів є особливо важливим, оскільки саме в цьому віці закладаються основи для формування креативного мислення та здатності до інновацій.

Основоположні освітні документи (Закон України «Про освіту» [9], Концепція «Нова Українська школа» [5], Державний стандарт початкової школи [2]) підкреслюється, що творчий розвиток є необхідною умовою життєдіяльності людини та пріоритетним напрямом формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості. Саме тому цей аспект освітнього процесу викладає інтерес у наукових студіях.

Одним із методів, що дозволяє стимулювати розвиток творчих здібностей, креативності й бажання творчої самореалізації у дітей молодшого шкільного віку, на нашу думку, є метод «Трьох стільців» Уолта Діснея, який, незважаючи на свою ефективність, недостатньо осмислений у методичних студіях початкової школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Парадигму творчості ґрунтовно досліджено в наукових працях вітчизняних філософів, психологів, педагогів (Г. Балл, А. Богуш, Н. Гавриш, М. Гриньова, О. Дронова, І. Зязюн, О. Запорожець, О. Кононко, О. Кульчицька, В. Роменець, В. Сухомлинський, Г. Уоллес та ін.) [6]. Особливістю наукового дискурсу щодо психолого-педагогічного вивчення творчості представлена багатоаспектним доробком: загальні основи творчого початку, креативності (Дж. Гілфорд, А. Маслоу, В. Моляко, С. Сисоєва, Р. Стернберг, П. Торренс та ін.), механізми творчого мислення (Е. де Боно, Дж. Гілфорд, В. Моляко, Я. Пономарьов, П. Торренс та ін.), творчість як різновид інтелектуальної поведінки (Г. Айзенк, Д. Векслер, Р. Стернберг); самоактуалізація як

творчий процес (Л. Гольдштейн, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.); характер мотивації творчих процесів (С. Голлан, Р. Кеттел, Д. Мак-Кіннон та ін.) та ін.

За останній час накопичилось досить багато стратегій розвитку та формування творчого потенціалу молодших школярів, проте маємо констатувати, що метод «Трьох стільців» Уолта Діснея, який сприяє розвитку творчих здібностей, креативності, нестандартності мислення не знайшла осмислення в методичних студіях початкової школи. Вважаємо, що особливо значущим використання цього методу стане на уроках технологічної освітньої галузі.

Констатуємо необхідність дослідження можливостей зазначеного до вивчення методу, особливостей його використання для розвитку творчого потенціалу молодших школярів на уроках технологічної освітньої галузі.

Метою цієї **статті** є дослідження ефективності застосування методу «Трьох стільців» Уолта Діснея для розвитку творчого потенціалу молодших школярів на уроках технологічної освітньої галузі.

Завдання статті:

1. Конкретизувати дефініцію «творчий потенціал», зазначивши основні складові даного поняття.

2. Визначити та обґрунтувати педагогічні можливості методу «Трьох стільців» для розвитку творчого потенціалу здобувачів освіти на заняттях з технологічної освітньої галузі.

3. Описати модель уроків (фрагменти уроків) із застосуванням методу «Трьох стільців», спрямовану на розвиток різних аспектів творчого потенціалу учнів (уява, оригінальність, гнучкість мислення, здатність до генерування ідей).

У дослідженні використано такі методи: критичний аналіз наукової літератури із зазначеної проблеми, аналіз і синтез наукового апарату для конкретизації основних дефініцій проблеми, моделювання, а також практичне застосування методу «Трьох стільців» на уроках технологічної освітньої галузі у початковій школі.

Виклад основного матеріалу.

Освітні реформи, зокрема концепція «Нова українська школа», наголошують на необхідності формування всебічно розвиненої особистості, здатної до творчого самовираження та вирішення проблем. Проте, незважаючи на значний науковий інтерес до розвитку креативності, залишається недостатньо вивченим питання ефективного застосування практичних методів, які б сприяли розвитку творчого потенціалу молодших школярів.

Одним із таких методів є метод «Трьох стільців» Уолта Діснея, адаптований Робертом Ділтсом, який передбачає поетапний розгляд

творчих завдань із різних перспектив. Цей метод, незважаючи на свою потенційну ефективність, недостатньо осмислений у методичних студіях початкової школи, особливо в контексті уроків технологічної освітньої галузі.

Творчий потенціал В. Моляко розглядає як ресурс творчих можливостей особистості, здатність конкретної людини до творчих дій, творчої діяльності в цілому. Дослідник зазначає, що «творча особистість… потенційно здатна до творчості. Інша справа – в яких масштабах, в якому обсязі, на яких часових дистанціях, у яких сферах тощо – це вже потребує окремих уточнень у кожному конкретному випадку» [5, С. 14].

Творчий потенціал особистості – це сукупність здібностей, знань, мотивацій та особистісних якостей, які створюють внутрішні передумови для генерування нових ідей, нестандартного розв'язання проблем, створення оригінальних продуктів або впровадження інноваційних підходів у будь-якій сфері діяльності. Він відображає здатність людини до самовираження, експериментування та виходу за межі усталених шаблонів мислення.

Основними складовими творчого потенціалу є креативність, фантазія й уява, асоціативність, оригінальність, продуктивність і гнучкість мислення.

Важливим особистісно-якісним чинником формування творчого потенціалу можна вважати готовність особистості сприймати й приймати нові ідеї та нову інформацію, мати розвинену стійкість і толерантність до невизначеності, здатність комфортно себе відчувати за відсутності чітких правил. Стрижневим показником творчого початку вважаємо здатність генерувати певну кількість нестандартних ідей за короткий проміжок часу, здатність встановлювати несподівані зв’язки між різними ідеями та поняттями (асоціативне мислення).

Цей потенціал є динамічним і може розвиватися протягом життя під впливом навчання, досвіду та навколишнього середовища.

Розвиток творчого потенціалу дитини молодшого шкільного віку – це комплексний процес, основне завдання якого – розкриття творчих здібностей молодшого школяра шляхом створення ефективних умов для реалізації індивідуально-типологічних особливостей у навчально-пізнавальній діяльності, формування потреби в самоосвіті, самореалізації. Цей процес студіювали науковці Л. Бірка, О. Волик, С. Глухова, Ю. Калюжна, І. Мартинюк, О. Чаплигін та ін. Психолого-педагогічними особливостями розвитку творчого потенціалу є творча уява, уміння моделювати оригінальні ідеї, уміння емоційно оцінювати й інтерпретувати нові знання, ефективне творче мислення [3].

Отже, творчий потенціал молодших школярів – це сукупність умінь і навичок, які визначають високий рівень творчого розвитку особистості та спонукають її до саморозвитку та самореалізації.

Метод «Трьох стільців», створений Уолтом Діснеєм, але змодельований й адаптований до практичного застосування Робертом Ділтсом, базується на поетапному розгляді творчих завдань із трьох різних перспектив: «мрійника», «реаліста» і «критика». Такий підхід дозволяє генерувати ідеї, планувати їх реалізацію та критично оцінювати перспективу втілення мрії в дійсність, з урахуванням можливих ризиків та обмежень. Завдяки цьому методика не лише сприяє створенню інноваційних рішень, але й забезпечує їх практичну життєздатність [8].

Сьогодні цей метод викликає значний інтерес серед науковців, педагогів та практиків. Його універсальність дозволяє використовувати «Три стільці» як для вирішення складних творчих завдань, так і для стимулювання розвитку креативного мислення у школярів. Ґрунтовне вивчення методу переконує, що він особливу цінність має у навчанні молодших школярів, оскільки допомагає розвивати їхню уяву, креативне мислення і здатність до самостійного вирішення завдань. Використання цього методу створює інтерактивне й мотивуюче середовище, у якому діти можуть генерувати ідеї та вчитися працювати з ними на різних етапах реалізації. Крім того завдяки оцінці власних ідей із різних позицій (у тому числі й ризиків реалізації) діти вчаться критично ставитись до власних розробок, а також стоїчно сприймати невдачі й критику сформованих ідей.

На нашу думку, найбільш пластичною до втілення стратегії опрацювання творчих завдань із перспектив «мрійника»-«реаліста»-«критика» є технологічна освітня галузь. Обов'язковими результатами навчання з технологічної освітньої галузі, обумовленими у Державному стандарті початкової школи, є уміння і навички здобувачів початкової шкільної ланки планувати власну діяльність із розробки й виготовлення авторських виробів, відповідно до навчальної програми, прогнозувати кінцевий результат власної діяльності, планувати послідовність і доцільність технологічних операцій, оцінювати та репрезентувати результати [2]. Власне, саме таку процедуру творчої роботи програмує метод «Трьох стільців».

Використання методу «Трьох стільців» потребує обґрунтованих і зважених дій з боку вчителя, ретельного обміркування й урахування змісту навчального матеріалу, вікових особливостей учнів, місця конкретного уроку в системі уроків з певної теми, дидактичних можливостей і функцій різних методів та навчальних технологій. Зазвичай уроки за методикою «Трьох стільців» відрізняються від традиційних структурованістю й функцією вчителя-модератора.

Поетапність проведення уроків за методикою Діснея-Ділтса – це потужний інструментарій розвитку творчого потенціалу учнів:

– мотиваційний етап передбачає формулювання завдань уроку, пояснення сутності запропонованої методики, виявлення рівня знань учнів із установкою на знання теорії, планування перспектив діяльності;

– операційно-діяльнісний етап спрямований на створення проблемної ситуації, програмування процесу розв'язання завдань уроку через систему проблем, формулювання висновків, визначень, способів вирішення, моделювання (графічне, знакове та ін.) засвоєного змісту;

– на рефлексивно-оціночному етапі представляють продукт діяльності, здійснюють усну або письмову самооцінку, обговорюють результати і процес роботи [7].

Уроки технологічної освітньої галузі передбачають активну практичну діяльність учнів, навчання працювати з різними матеріалами (папір, картон, тканини, природні матеріали тощо), стимулюють дитячу фантазію та уяву, дозволяють експериментувати з кольорами, формами та матеріалами. Методика «трьох стільців» може бути ефективним інструментом активізації творчої діяльності на уроках технологічної освітньої галузі в початкових класах. Враховуючи те, що уроки сприяють формуванню широкого спектру компетентностей, необхідних для успішної адаптації і самореалізації учнів до нових освітніх умов, вважаємо необхідним виокремити такі, стимулюють дітей до генерування ідей, критичне осмислення та можливість їх реалізувати: проєктно-технологічна, інформаційно-комунікативна, соціальна й креативна компетентності.

Процедура поетапності виконання творчих завдань за схемою «Трьох стільців» може бути реалізована на різних етапах уроків з технологічного навчання в початковій школі, бути головним методом уроку або окремою вправою з теми.

Метод проєктів дає змогу школярам системно опанувати організацію практичної діяльності протягом проєктно-технологічного ланцюжка – від ідеї до реалізації її у виробі (послузі) [1].

Знайомство учнів із методом «Трьох стільців» учитель може запланувати під час тематичного планування навчальної діяльності. Наприклад, у процесі знайомства дітей із властивостями й можливостями паперу й картону можна запропонувати виконати проєкт під назвою «Мій казковий будиночок» (3 клас початкової школи).

Метою проєкту, у цьому випадку, буде розвиток творчого мислення та уяви, умінь генерувати нові ідеї й втілювати їх у реальний виріб, удосконалення навичок роботи з різними матеріалами (папір, картон, клей тощо), виховання естетичного смаку учнів, вміння працювати у команді. Основний сценарій такого уроку буде розгорнуто навколо трьох стільців із позначками «Мрійник», «Реаліст», «Критик», які, по суті, мають стати

маркерами ідеї казкового будиночка, проєктування плану виконання задуманого із позицій можливості/неможливості, окреслення проблем із перспективами внесення змін до проєктів.

Основна частина такого уроку спонукатиме дітей до командної роботи з генерування різних ідей та обрання найбільш продуктивної з них. На стільці «Мрійник» діти словесно вимальовують образ майбутнього виробу, аргументують технологічний аспект роботи (матеріали, способи роботи з ними), фіксують ідеї у вигляді записів або малюнків-схем. Стілець «Реаліст» дає можливість висловити аргументи щодо втілення запропонованих ідей у реальному виробі. На цьому етапі діти мають скласти план реалізації проєкту й визначитись із процедурою виконання, ролями учасників. Етап «Критик» дає можливість оцінити створений проєкт у прагматичному аспекті. Цей етап важливий ще й тому, що учні самостійно повинні оцінити свої ідеї з точки зору практичності й естетичності, внести необхідні корективи в план реалізації проєкту. Цей етап дає можливість окремим учням прийняти факт відкидання їхньої ідеї іншими членами групи, що формує уміння конструктивно підходити до власної діяльності.

Учитель, відповідно до рівня творчого потенціалу класу в цілому, може модифікувати метод, звузивши його до кількох вправ на уроці. Наприклад, «Дизайнерський стілець» (Стілець творчості), «Критичний стілець» (Стілець аналізу), «Реалізаторський стілець» (Стілець практики).

Висновки. Таким чином метод «Трьох стільців» є ефективним інструментом для розвитку творчого потенціалу учнів початкових класів на уроках технологічної освітньої галузі, оскільки дозволяє активізувати творче мислення та уяву, навчити поетапності реалізації ідеї, критичності оцінювання перспектив і результатів. Також застосування методу сприяє формуванню ключових компетентностей, таких як проєктно-технологічна, інформаційно-комунікативна, соціальна та креативна. Він створює інтерактивне та мотивуюче навчальне середовище, де учні активно залучаються до процесу навчання, що підвищує їх інтерес та мотивацію. Метод «Трьох стільців» розвиває навички самостійної роботи та командної взаємодії, оскільки передбачає активну участь учнів у всіх етапах проєкту. Крім того, він дозволяє адаптувати навчальний процес до індивідуальних потреб учнів, оскільки вчитель може модифікувати метод, використовуючи його як для цілого уроку, так і для окремих вправ, враховуючи рівень творчого потенціалу класу.

Перспективи подальших досліджень включають вивчення ефективності застосування методу «Трьох стільців» у різних вікових групах та на різних навчальних предметах, розробку методичних рекомендацій для вчителів щодо використання методу на уроках дизайну і технологій (технологічної освітньої галузі), а також вивчення впливу методу на розвиток критичного мислення, креативності, самостійності в учнів молодших класів.

Література

1. Боринець Н. Метод проєктів у викладанні трудового навчання. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/1667/1/N_Borynets_TN_9_IPPO.pdf (дата звернення 30.03.2025).
2. Державний стандарт початкової освіти: затв. Постановою Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 р. № 87. http://dano.dp.ua/attachments/article/303.pdf.
3. Дорофей С.В. Розвиток творчого потенціалу молодших школярів засобами арттерапії. http://habitus.od.ua/journals/2022/42-2022/6.pdf (дата звернення 29.03.2025).
4. Моляко В. О. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень. Житомир: Рута, 2006. 320 с.
5. Нова українська школа. *Концептуальні засади реформування середньої школи*: затв. Рішенням Міністерства освіти та науки України від 27.10.2016 р. https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення 30.03.2025).
6. Оружа Л., Носова Т. Розвиток творчого потенціалу дітей засобами ігрових технологій на заняттях з вокалу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2024, № 1-2 (135-136). С. 371-378. https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/07/%D0%9E%D1%80%D1%83%D0%B6%D0%B0.pdf (дата звернення 30.03.2025).
7. Павлюк Б. В. Особливості проєктної діяльності майбутніх вчителів початкової школи. https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/download/234/pdf (дата звернення 23.03.2025).
8. Поклад І. М. Креативність у концепції А. Г. Маслоу. http://www.newacropolis.org.ua/ru/study/conference/?thesis=4960 (дата звернення 27.03.2025)
9. Про освіту: Закон України від 21 листопада 2021 р. № 2145. VIII. https://zakon.rada.gov.ua/ laws/show/ 2145-19 (дата звернення 25.03.2025).
10. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Шияна Р.Б. 3-4 клас. https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.3-4.Shyyan.pdf (дата звернення 30.03.2025).

References:

1. Borynets, N. Metod proyektiv u vykladanni trudovoho navchannya [Project Method in Teaching Labor Training] (n.d.). *elibrary.kubg.edu.ua.* Retrieved from https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/1667/1/N_Borynets_TN_9_IPPO.pdf [in Ukrainian].
2. Derzhavnyy standart pochatkovoyi osvity: zatv. Postanovoyu Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 21.02.2018 r. № 87. [State Standard of Primary Education: approved by Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated February 21, 2018 No. 87]. (n.d.). *zakon.rada.gov.ua.* Retrieved from http://dano.dp.ua/attachments/article/303.pdf [in Ukrainian].
3. Dorofey, S.V. Rozvytok tvorchoho potentsialu molodshykh shkolyariv zasobamy artterapiyi [Development of creative potential of younger schoolchildren by means of art therapy]. (n.d.). *habitus.od.ua.* http://habitus.od.ua/journals/2022/42-2022/6.pdf [in Ukrainian].
4. Molyako, V. O. (2006). Zdibnosti, tvorchist′, obdarovanist′: teoriya, metodyka, rezul′taty doslidzhen′ [Abilities, creativity, giftedness: theory, methodology, research results]. Zhytomyr: Ruta, 320 [in Ukrainian].
5. Nova ukrayins′ka shkola. Kontseptual′ni zasady reformuvannya seredn′oyi shkoly: zatv. Rishennyam Ministerstva osvity ta nauky Ukrayiny vid 27.10.2016 [New Ukrainian School. Conceptual Principles of Secondary School Reform: Approved by the Decision of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated October 27, 2016.] (n.d.). *mon.gov.ua.* Retrieved from https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf [in Ukrainian].

6. Oruzha, L., Nosova, T. (2024). Rozvytok tvorchoho potentsialu ditey zasobamy ihrovykh tekhnolohiy na zanyattyakh z vokalu [Development of children's creative potential through game technologies in vocal classes]. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies, No. 1-2 (135-136). 371-378* [in Ukrainian].

7. Pavlyuk, B. V. Osoblyvosti proyektnoyi diyal′nosti maybutnikh vchyteliv pochatkovoyi shkoly [Peculiarities of project activities of future primary school teachers]. (n.d.). *openedu.kubg.edu.ua*. Retrieved from https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/download/234/pdf [in Ukrainian].

8. Poklad, I. M. Kreatyvnist′ u kontseptsiyi A. Maslou [Creativity in the concept of A. Maslow]. (n.d.). *newacropolis.org.ua*. Retrieved from http://www.newacropolis.org.ua/ru/study/conference/?thesis=4960 [in Ukrainian].

9. Pro osvitu: Zakon Ukrayiny vid 21 lystopada 2021 r. № 2145. VIII. https://zakon.rada.gov.ua/ laws/show/ 2145-19 [On Education: Law of Ukraine of November 21, 2021 No. 2145. VIII. https://zakon.rada.gov.ua/ laws/show/ 2145-19] (n.d.). *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/ laws/show/ 2145-19 [in Ukrainian].

10. Typova osvitnya prohrama, rozroblena pid kerivnytstvom Shyyana R.B. 3-4 klas. (n.d.). *mon.gov.ua*. Retrieved from ttps://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.3-4.Shyyan.pdf [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
ISSN 2786-6165 (ONLINE) № 4(34)2025
Bulletin of Science and Education

УДК 378.147:351.851

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1757-1769

Чайковський Павло Олегович аспірант кафедри педагогіки та менеджменту освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, тел.: (097) 139-34-23, https://orcid.org/0009-0000-4500-4003

АКТУАЛІЗАЦІЯ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В УПРАВЛІННІ ОСВІТОЮ У КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Анотація. У статті досліджуються особливості управління освіт-нім процесом на засадах акмеологічного підходу в системі професійної підготовки педагогів. Аналізуються сучасні освітні реформи та наголошується на необхідності застосування інноваційних підходів до підготовки майбутніх педагогічних кадрів. Визначається, що традиційні методи навчання не завжди сприяють всебічному розвитку особистості педагога, тому актуальним є використання акмеологічного підходу, який забезпечує досягнення особистісно-професійної зрілості, саморозвитку та самореалізації.

Розглядається сутність акмеології як наукової дисципліни, що вивчає механізми та фактори розвитку професійної майстерності педагогів. Акцентується увага на необхідності інтеграції педагогічних, психологічних та управлінських стратегій у процес професійної підготовки вчителів, що дозволяє сформувати якісне освітнє середовище. Визначено основні акмеологічні принципи управління освітнім процесом, серед яких індивідуалізація навчання, стимулювання рефлексії та саморозвитку, а також використання комплексного підходу до формування педагогічної компетентності.

На основі аналізу літератури автором розроблено акмеологічну модель управління освітнім процесом у системі професійної підготовки педагога, що включає три основні компоненти: синергетичний компонент (адаптивність, самовдосконалення, гнучкість мислення); когнітивно-емоційний компонент (цінності, емоційний інтелект, комунікативні навички); поведінково-регулятивний компонент (соціальна активність, організація освітнього процесу, професійна компетентність).

Зазначається, що створення акмеологічного освітнього середовища сприятиме не лише підвищенню ефективності освітнього процесу, а й розвитку педагогічної майстерності, мотивації до безперервного навчання

та вдосконалення професійної діяльності. Висвітлено значення підтримки інноваційних методик у педагогічній освіті, які сприяють розвитку критичного мислення, творчого підходу та гнучкості у вирішенні професійних завдань.

Окреслено основні перспективи подальших досліджень у сфері акмеологічного управління освітою, зокрема вплив цифрових технологій на розвиток акмеологічного потенціалу педагогів, розробку методичних рекомендацій щодо застосування акмеологічного підходу, створення критеріїв оцінювання професійної майстерності педагогів та порівняння міжнародного досвіду.

Ключові слова: освітній процес, управління освітнім процесом, професійна підготовка, педагог, педагогіка, акмеологія, акмеологічний підхід.

Chaikovsky Pavlo Olegovich PhD Student at the Department of Pedagogy and Educational Management, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, https://orcid.org/0009-0000-4500-4003

ACTUALIZING THE ACMEOLOGICAL APPROACH IN EDUCATION MANAGEMENT WITHIN THE SYSTEM OF PEDAGOGICAL TRAINING

Abstract. The article explores the peculiarities of managing the educational process based on the acmeological approach in the system of professional teacher training. It analyzes contemporary educational reforms and emphasizes the need for innovative approaches in preparing future teaching professionals. It is determined that traditional teaching methods do not always contribute to the comprehensive development of a teacher's personality; therefore, the use of the acmeological approach is relevant, as it ensures the achievement of personal and professional maturity, self-development, and self-realization.

The essence of acmeology as a scientific discipline studying the mechanisms and factors of professional mastery development in teachers is considered. The article highlights the necessity of integrating pedagogical, psychological, and managerial strategies into the teacher training process to create a high-quality educational environment. The main acmeological principles of educational process management are defined, including individualized learning, fostering reflection and self-development, and applying a comprehensive approach to the formation of pedagogical competence.

Based on a literature review, the author has developed an acmeological model for managing the educational process in the system of professional teacher

training, which includes three main components: synergetic component (adaptability, self-improvement, flexible thinking); cognitive-emotional component (values, emotional intelligence, communication skills);behavioral-regulatory component (social activity, organization of the educational process, professional competence).

It is noted that the creation of an acmeological educational environment will not only improve the effectiveness of the learning process but also contribute to the development of pedagogical mastery, motivation for lifelong learning, and professional advancement. The importance of supporting innovative methodologies in teacher education is highlighted, as they promote critical thinking, creativity, and flexibility in solving professional challenges.

The article outlines the main prospects for further research in the field of acmeological management in education, particularly the impact of digital technologies on the development of teachers' acmeological potential, the development of methodological recommendations for applying the acmeological approach, the creation of criteria for assessing teachers' professional mastery, and comparisons of international experiences.

Keywords: educational process, educational process management, professional training, teacher, pedagogy, acmeology, acmeological approach.

Постановка проблеми. Сучасні освітні реформи вимагають ефективного управління освітнім процесом у системі професійної підготовки педагогів. Традиційні підходи до навчання та виховання виявляються недостатніми для формування конкурентоспроможного фахівця, здатного адаптуватися до змін та досягати високих результатів у педагогічній діяльності. В умовах швидкого розвитку науки, технологій та соціокультурних змін виникає потреба у впровадженні інноваційних підходів до управління освітою, які не лише забезпечуватимуть якісну підготовку майбутніх педагогів, але й сприятимуть їхньому особистісному та професійному зростанню.

Одним із перспективних методологічних орієнтирів у цьому контексті є **акмеологічний підхід**, який передбачає досягнення особистісно-професійної майстерності, саморозвитку та самореалізації педагога [2]. Акмеологія як наукова дисципліна вивчає механізми та фактори, що сприяють досягненню людиною професійної та особистісної зрілості [8]. В освітній сфері цей підхід орієнтований на розвиток педагогічної майстерності, рефлексії, критичного мислення, психологічної стійкості, а також інтеграції професійних знань і навичок у практичну діяльність.

Попри наявні дослідження з питань управління освітнім процесом та професійної підготовки педагогів досі відсутня **цілісна модель управління**

освітнім процесом на засадах акмеологічного підходу. Традиційні освітні системи переважно акцентують увагу на передачі знань, не завжди враховуючи необхідність розвитку особистісних якостей педагога та створення сприятливого середовища для його самовдосконалення.

Таким чином, основна проблема полягає в **необхідності теоретичного аналізу особливостей** управління освітнім процесом на засадах акмеологічного підходу у системі професійної підготовки педагога й **розробки та впровадження акмеологічної моделі управління освітнім процесом**, яка враховувала б індивідуальні особливості педагогів, їхні мотиваційні та когнітивні чинники, а також сприяла їхній самореалізації та досягненню високого рівня професійної майстерності. Це, у свою чергу, забезпечить якісну підготовку майбутніх педагогів, підвищить ефективність освітнього процесу та сприятиме розвитку освітньої сфери в цілому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Управління освітнім процесом розглядали такі науковці, як В. Пономаренко, О. Кузьмін, І. Іваненко, А. Ліктевич, Л. Калініна, В. Мелешко, І. Осадчий, Л. Паращенко, М. Топузов, О. Мельник, О. Кузьмін, В. Пономаренко, Л. Ребуха, Т. Павлусик тощо. Інноваційні стратегії управління в освіті досліджували О. Семеног, Н. Волошина, С Романюк, О. Романюк тощо.

Теоретичні основи розвитку та саморозвитку фахівців були в центрі уваги таких науковців, як І. Бех, Р. Гуревич, І. Кучинська, В. Кремень, О. Кучай, Н. Ничкало, В. Поліщук та ін. Проблеми самореалізації особистості як суб'єкта професійної діяльності досліджували Л. Рибалко, В. Швидкий та ін.

Акмеологія, як галузь наукового знання, досліджує механізми та чинники досягнення людиною професійної і особистісної зрілості. В освітній сфері цей підхід спрямований на формування педагогічної майстерності, розвиток рефлексивних здібностей та удосконалення управління освітнім процесом. Науковці-акмеологи, зокрема Г. Данилова та С. Пальчевський, вивчали вплив акмеологічного підходу на професійну самореалізацію майбутніх фахівців. А. Деркач, О. Селезньова, Л. Рибалко розглядали загальні акмеологічні фактори та встановили, що ними є: високий рівень акмеологічної культури, зразки особистісно-професійної поведінки та діяльності, сприйняття, мислення, а також саморозвиток особистості. Серед акмеологічних факторів автори виокремлюють стресостійкість, високу концентрацію уваги, розвиток психомоторних навичок, спеціалізовані вміння та інтегровані особистісні якості. Вагомий внесок у розвиток прикладної акмеології зробили Г. Гандзілевська та С. Штурхецький, які у своїх працях аналізували роль професійного сценарію та вплив соціокультурного середовища на формування педагогічної

компетентності. Сутність акмеологічного підходу в освіті та можливості його застосування розглядались у дослідженнях А. Алексюка, Б. Ананьєва, В. Безпалько, І. Беха, Н. Гузій, О. Дубасенюк, Н. Кузьміної, І. Лернер, Н. Сидорчук, М. Скаткіна, Т. Шамової, О. Штурмак та ін.

У той же час, спостерігаємо відсутність цілісної моделі акмеологічного підходу в управлінні освітнім процесом у системі професійної підготовки педагогів.

Мета статті – дослідження особливостей та механізмів управління освітнім процесом на засадах акмеологічного підходу у системі педагогічної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Сучасні освітні реформи вимагають нових підходів до підготовки педагогів, серед яких особливу роль відіграє акмеологічний підхід. Він сприяє розвитку особистісних та професійних якостей педагога, створює умови для його самореалізації та досягнення професійного успіху.

Насамперед вважаємо за доцільне розглянути семантичне значення наукових дефініцій поняття «управління освітнім процесом» та «професійна підготовка педагога». Енциклопедичне трактування терміна «управління» визначає його як процес цілеспрямованого впливу на об'єкт, спрямованого на підтримання стабільності або внесення змін відповідно до визначених цілей [11].

Застосування терміну «управління» в контексті освіти пов'язане з працями американських вчених Ф. Боббіта та Ф. Сполдинга, які запропонували імплементувати принципи наукового управління в освітній сфері. Вони підкреслили важливість системного підходу до організації освітнього процесу, введення ефективних методів контролю та оцінки навчальних результатів, а також використання принципів раціоналізації та стандартизації в освітніх закладах. Їхні ідеї стали підґрунтям для розвитку освітнього менеджменту та адміністрування, що сприяло вдосконаленню процесів планування, координації та оцінювання якості освіти [13].

У сучасних умовах розвитку освіти управління освітнім процесом відіграє ключову роль у забезпеченні якісної професійної підготовки педагогічних кадрів. Управління освітнім процесом у закладах вищої педагогічної освіти є багатокомпонентним явищем, яке включає організацію освітнього процесу, контроль якості підготовки майбутніх фахівців, методичне забезпечення, а також координацію наукової та практичної діяльності здобувачів вищої освіти.

А. Ліктевич управління освітнім процесом трактує як особливу форму взаємодії між педагогами та здобувачами освіти, що охоплює різноманітні форми та методи навчання, спрямовані на організацію,

координацію та вдосконалення освітньої діяльності. В результаті цієї взаємодії відбувається не лише передача знань, а й формування поглядів, переконань і системи цінностей здобувачів освіти [8].

Було визначено, що професійна підготовка педагога є багатокомпонентним процесом, що включає формування фахових знань, педагогічних навичок, особистісних якостей та готовності до безперервного саморозвитку. Вона спрямована на забезпечення майбутніх вчителів необхідними компетентностями для ефективної роботи в сучасному освітньому середовищі. Важливим аспектом професійної підготовки є інтеграція теоретичних знань і практичного досвіду, що сприяє розвитку педагогічної майстерності, критичного мислення та здатності адаптуватися до змін.

І. Кучинська ґрунтовно аналізує значення громадянського виховання як ключового фактора у професійній підготовці педагогів. Авторка розглядає концептуальні підходи до формування громадянських якостей майбутніх вчителів, підкреслюючи, що розвиток професійної компетентності неможливий без усвідомлення власної соціальної відповідальності, морально-етичних орієнтирів та активної громадянської позиції. Кучинська наголошує, що ефективне управління освітою має не лише забезпечувати високий рівень професійної підготовки, а й сприяти становленню педагога як активного члена суспільства, здатного до саморозвитку, критичного мислення та відповідальної педагогічної діяльності [7].

Сучасна система професійної підготовки педагога потребує ефективних підходів до управління освітнім процесом, які забезпечували б не лише засвоєння знань, а й розвиток особистісних і професійних компетентностей майбутніх фахівців. Одним із перспективних напрямів у цьому контексті є акмеологічний підхід, що спрямований на досягнення особистісно-професійної майстерності та самореалізації педагога.

Г. Гандзілевська зазначає, що акмеологія як наукова дисципліна вивчає механізми, принципи та умови, що сприяють досягненню людиною найвищого рівня професійної майстерності та особистісного становлення. Вона аналізує фактори, які впливають на розвиток компетентності, самореалізації та ефективності діяльності, а також досліджує шляхи оптимізації цього процесу. Особлива увага приділяється ролі мотивації, саморефлексії, безперервного навчання та професійного середовища у формуванні успішної особистості [2].

Також, Г. Гандзілевська наголошує, що акмеологічний підхід ґрунтується на всебічному вивченні особистості з метою визначення оптимальних способів розвитку її потенціалу та стимулювання внутрішньої мотивації до досягнення вищих результатів у професійній і життєвій сферах. Він передбачає аналіз індивідуальних ресурсів, когнітивних і

емоційних чинників, що впливають на самореалізацію, а також розробку ефективних методик підвищення рівня компетентності, стійкості до стресових ситуацій та адаптивності до змінних умов середовища [2].

С. Калаур зазначає, що акмеологія є науковою основою, а акмеологічний підхід – методологічним орієнтиром для розвитку особистості та професії педагога. Це обумовлено тим, що акмеологія досліджує механізми ефективного саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації індивіда через самоосвіту, самокорекцію та самоорганізацію в професії. Автор підтримує думку О. Вітковської, що «педагогічна діяльність вимагає безперервного особистісного зростання та удосконалення професійної майстерності, і це є важливим аспектом акмеологічного дослідження» [4].

З точки зору акмеології, управління освітнім процесом передбачає не лише організацію процесів навчання та виховання, але й сприяння розвитку педагогічних працівників через їх саморозвиток, самоосвіту та вдосконалення професійних компетенцій. Акмеологічний підхід до управління освітою орієнтується на максимальне розкриття потенціалу кожного педагога, що включає не тільки набуття нових знань і навичок, але й глибоке осмислення педагогічної діяльності як процесу самовдосконалення, що відповідає вимогам сучасного суспільства. Акмеологія вважає, що управління освітнім процесом повинно забезпечувати створення умов для професійного росту педагогів, підтримувати їхню ініціативу, самостійність та прагнення до особистісного зростання, що, в свою чергу, позитивно впливає на результативність освітньої діяльності в цілому. Так, до об'єктивних критеріїв належать: ефективність педагогічної діяльності (навчальної, розвиваючої, виховної, діагностичної, корекційної, консультативної, організаційно-управлінської, самоосвітньої) [1]. Суб'єктивні критерії включають: стабільну педагогічну спрямованість, усвідомлення ціннісних орієнтацій професії педагога та задоволення від роботи. Процесуальними критеріями є: застосування гуманістичних технологій педагогом, тоді як результативні критерії визначаються досягненням у педагогічній діяльності результатів, необхідних для суспільства.

У контексті педагогічної освіти акмеологічний підхід орієнтується на формування педагогічної майстерності, розвиток рефлексії, здатності до самовдосконалення та ефективного управління освітнім процесом. Важливим аспектом є акцент на суб'єктності педагога, що передбачає розвиток ініціативності, уміння самостійно визначати цілі та планувати свою професійну траєкторію, здатність до саморегуляції та самокорекції, а також прагнення до безперервного саморозвитку. Педагог, який дотримується акмеологічних принципів, демонструє високу мотивацію до самореалізації,

творчого підходу в роботі та інтеграції отриманого досвіду у професійну діяльність [2].

На нашу думку, акмеологічний підхід в управлінні освітнім процесом розкривається через концепцію, запропоновану О. Мармазою, яка описує цілеспрямовану, активну взаємодію керівника з учасниками навчального процесу, що спрямована на забезпечення координації зусиль для оптимізації функціонування освітнього закладу та підвищення його якості [9]. Отже, концепція «управління освітнім процесом на основі акмеологічного підходу в системі професійної підготовки педагога визначається як процес, що фокусується на розвитку професіоналізму педагога та підвищенні ефективності управлінської діяльності через акцент на індивідуальному та колективному розвитку всіх учасників освітнього процесу. Це включає оптимізацію навчальних та управлінських процесів, зосереджуючи увагу на досягненні високих результатів і гармонійному розвитку кожного члена педагогічної спільноти, враховуючи їхні індивідуальні потреби та потенціал.

На основі наукової літератури можна визначити акмеологічні принципи управління освітнім процесом:

- індивідуалізація навчання – адаптація освітнього процесу до особистісних потреб майбутнього педагога;
- рефлексія та саморозвиток – сприяння аналізу власної професійної діяльності та стимулювання до самовдосконалення;
- комплексний підхід – поєднання педагогічних, психологічних та управлінських стратегій для створення сприятливого освітнього середовища [2; 10].

Формування акмеологічного середовища в освітньому процесі сприяє розвитку професійних компетентностей педагогів. Таке середовище передбачає використання інноваційних освітніх технологій, підтримку науково-дослідної діяльності та створення сприятливого психологічного клімату, що є основними факторами для ефективного розвитку педагогічної майстерності та професійної підготовки вчителів.

На основі наукової літератури нами була сформована акмеологічна модель управління освітнім процесом у системі професійної підготовки педагога (див. табл. 1.1) [2].

Таблиця 1.1.

Акмеологічна модель управління освітнім процесом у системі професійної підготовки педагога

Компонент	Характеристика	Вплив на педагога
Синергетичний	- генетично обумовлені здібності та схильності; - здатність до адаптації та самовдосконалення; - гнучкість мислення в умовах змін; - здатність до гнучкого мислення.	- розвиток адаптації та самовдосконалення; - швидке реагування на зміни в освіті.
Когнітивно-емоційний	- цінності, ставлення, смисли; - розвиток емоційного інтелекту; - взаємодія та комунікація із учнями та колегами.	- формування емоційного інтелекту; - покращення взаємодії з учнями та колегами.
Поведінково-регулятивний	- соціальна активність; - компетентність у педагогічній діяльності; - організація освітнього процесу на основі співпраці.	- розвиток професійної компетентності; - підвищення ефективності освітнього процесу.

Джерело: узагальнено авторами на основі **[2]**.

Формування акмеологічної моделі управління освітнім процесом у системі професійної підготовки педагога є важливим етапом у розвитку сучасної освіти. Як зазначає Г. Гандзілевська, акмеологічний потенціал особистості включає три основних компоненти: синергетичний, когнітивно-емоційний та поведінково-регулятивний. Це комплексне уявлення про потенціал, який дозволяє сформувати високу професійну компетентність педагогів, спираючись на індивідуальні й колективні ресурси [2].

Синергетичний компонент, що передбачає закодовану генетичну програму предків, важливий для розвитку здатності педагога до адаптації та самовдосконалення в умовах постійно змінюваного освітнього середовища. Когнітивно-емоційний компонент, що відображає цінності, ставлення та смисли, є основою для розвитку емоційної інтелігентності педагога, що є важливим у взаємодії з учнями та колегами. Поведінково-регулятивний компонент, зокрема соціальна активність і компетентність, дозволяє педагогам ефективно працювати в колективі, організовувати процес навчання і виховання в контексті співпраці та взаємопідтримки.

Акмепотенціал особистості включає як індивідуальні здатності, так і колективний досвід, що є ключовими для розвитку акмеологічної культури.

Це дозволяє педагогу не лише вдосконалювати свої професійні якості, а й забезпечити підтримку з боку колег, що є важливим для його професійного зростання. Запровадження акмеологічної моделі в управлінні освітнім процесом сприятиме розвитку педагогічної майстерності, підвищенню ефективності навчання та створенню сприятливого середовища для особистісного розвитку як педагогів, так і учнів [2].

Таким чином, впровадження акмеологічної моделі в управління освітнім процесом у системі професійної підготовки педагога забезпечить: підвищення педагогічної майстерності; покращення якості освіти; створення сприятливого середовища для розвитку педагогів та учнів.

Висновки. Акмеологічний підхід в управлінні освітою в системі підготовки педагогів є перспективним напрямом розвитку сучасної освіти. Він забезпечує не лише ефективну організацію освітнього процесу, а й сприяє гармонійному поєднанню особистісного та професійного зростання майбутніх педагогів.

На основі аналізу наукової літератури та проведеного дослідження можна зробити наступні висновки:

- Акмеологічний підхід дозволяє оптимізувати управління освітнім процесом, орієнтуючи його на формування високого рівня професійної майстерності педагогів, їхню самореалізацію та розвиток компетентностей, необхідних для ефективної роботи в сучасній освітній системі [1].

- Формування акмеологічної культури педагогів є ключовим завданням професійної підготовки, оскільки включає розвиток рефлексії, емоційного інтелекту, здатності до самостійного прийняття рішень, комунікативної компетентності та соціальної активності [5].

- Нами була запропонована акмеологічна модель управління освітнім процесом у системі професійної підготовки педагогів, яка складається з трьох основних компонентів: синергетичного (розвиток адаптивності, гнучкості мислення, здатності до самовдосконалення); когнітивно-емоційного (усвідомлення цінностей, розвиток емоційного інтелекту, ефективна взаємодія з учнями та колегами); поведінково-регулятивного (організація навчальної діяльності, розвиток професійної компетентності та соціальної активності) [2].

Загалом, впровадження акмеологічного підходу в управління освітою сприятиме підвищенню педагогічної майстерності, покращенню якості освітнього процесу та створенню сприятливого середовища для розвитку як викладачів, так і студентів.

Розвиток акмеологічного середовища у закладах вищої освіти є необхідною умовою для досягнення професійного успіху педагогів, що передбачає використання інноваційних освітніх технологій, стимулювання

науково-дослідної діяльності та створення комфортного психологічного клімату.

Перспективи подальших досліджень зосереджені на вивченні ролі цифрових технологій у розвитку акмеологічного потенціалу, аналіз взаємозв'язку цього підходу з емоційним інтелектом та розширення його застосування на післядипломну освіту. Окрім цього, необхідно створити критерії оцінювання акмеологічного потенціалу педагогів і провести порівняльний аналіз міжнародного досвіду, що дозволить адаптувати найкращі практики до національної системи освіти, сприяючи вдосконаленню підготовки педагогічних кадрів.

Література:

1. Вітковська О. Акмеологічна модель сучасного педагога в системі післядипломної освіти. Вересень No 1 (84). 2020 р. С. 90–99. URL : https://september.moippo.mk.ua/index.php/sept/article/view/56/62.

2. Гандзілевська Г., Штурхецький С. Прикладна акмеологія для тих, хто прагне успіху : навчальний посібник для вчителів, журналістів і психологів. Острог : Видавництво НаУОА, 2020. 102 с.

3. Гладкова В., Пожарський С. Акмеологія і катабологія : теоретичні аспекти. *Проблема освіти : зб. наукових праць*. Житомир – Київ, 2015. Вип. 84. С. 97–105.

4. Дубасенюк О.А. Передумови розвитку акмеологічного середовища для підготовки педагога-професіонала : досвід і перспективи розвитку. *Акмеологія – наука XXI століття :* матер. III Міжнар. наук.-практ. конф. / за заг. ред. В.О. Огнев'юка. Київ : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2011. С.23–27.

5. Іваненко І.І. Управління освітнім процесом : теорія та практика. 2018. 210 с.

6. Калаур С. Психолого-педагогічні засади стимулювання педагогів до професійного розвитку в системі післядипломної освіти на засадах акмеологічного підходу. *Social Work and Education*, Vol. 10, No. 2. 2023 р. С. 211-223.

7. Кучинська І.О. Становлення громадянського виховання як чинника формування української державності в спадщині вітчизняних педагогів початку XX ст. *Збірник наукових праць «Педагогічна освіта: теорія і практика».* Випуск 8. Кам'янець-Подільський. 2011 р., С. 78-84.

8. Літкевич А.М. Моделювання управління конкурентоспроможністю закладу загальної середньої освіти. *Ел. фаховий журнал «Теорія та методика управління освітою».* 2019. Том 1(22). URL : http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_22/Літкевич.pdf.

9. Мармаза О.І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом : навч.-метод. Посібник. Харків : Основа, 2004. 240 с.

10. Пальчевський С.С. Акмеологія : навч. посібн. для студентів вищих навч. закл. Київ : Кондор, 2008. 398 с.

11. Пономаренко В.С., та Кузьмін О.Є. Цифровізація управління освітніми закладами : проблеми та перспективи. Київ : Вид. Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. 2020. С. 12–23.

12. Сидоренко В.В. Педагогічна майстерність як акмеологічний феномен. *Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм : проблеми теорії і практики підготовки та перепідготовки освітянських кадрів : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції* (25 листопада 2015 р., Київ) / уклад. Н. В. Гузій, В. І. Саюк. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. С. 14–19.

13. William G. Wraga. Understanding the Tyler rationale : *Basic Principles of Curriculum and Instruction in historical context.* URL : file:///C:/Users/jerde/Downloads/Dialnet-UnderstandingTheTylerRationale-6417180.pdf.

References:

1. Vitkovska, O. (2020). Akmeologichna model suchasnogo pedagoga v systemi pislyadiplomnoi osvity. [Akmeological Model of a Modern Educator in the System of Postgraduate Education]. Veresen, No. 1 (84), pp. 90–99. Retrieved from https://september.moippo.mk.ua/index.php/sept/article/view/56/62 [in Ukrainian].

2. Handzilevska, H., & Shturkhetskyi, S. (2020). *Prykladna akmeologiya dlya tykh, khto prahne uspikhu: navchalnyy posibnyk dlya vchyteliv, zhurnalistiv i psikhologiv. [Applied Akmeology for Those Who Strive for Success: A Textbook for Teachers, Journalists, and Psychologists]*. Ostroh: Publishing House of NaUOA, 102 p. [in Ukrainian].

3. Hladkova, V., & Pozharskyi, S. (2015). *Akmeologiya i katabologiya: teoretychni aspekty. Problema osvity: zb. naukovykh prats. [Akmeology and Katabology: Theoretical Aspects. The Problem of Education: A Collection of Scientific Papers*]. Zhytomyr – Kyiv, Issue 84, pp. 97–105. [in Ukrainian].

4. Dubaseniuk, O. A. (2011). Peredumovy rozvytku akmeolohichnoho seredovyshcha dlya pidgotovky pedagoga-profesiionala: dosvid i perspektyvy rozvytku. Akmeolohiia – nauka XXI stolittia. [Prerequisites for the Development of an Akmeological Environment for Training a Professional Educator: Experience and Prospects. Akmeology – the Science of the 21st Century]: *Materials of the III International Scientific and Practical Conference* (edited by V. O. Ohnievchuk). Kyiv: Borys Hrinchenko Kyiv University, pp. 23–27. [in Ukrainian].

5. Ivanenko, I. I. (2018). *Upravlinnia osvitnim protsesom: teoriia ta praktyka. [Educational Process Management: Theory and Practice]*. 210 p. [in Ukrainian].

6. Kalaur, S. (2023). *Psykholohohichni zasady stymuliuvannia pedahohiv do profesiinoho rozvytku v systemi pisliadiplomnoi osvity na zasadakh akmeolohichnoho pidkhodu. [Psychological and Pedagogical Principles of Stimulating Educators to Professional Development in the System of Postgraduate Education Based on the Akmeological Approach]*. Social Work and Education, Vol. 10, No. 2, pp. 211-223.

7. Kuchynska, I. O. (2011). *Stanovlennia hromadianskoho vykhovannia yak chynnyka formuvannia ukrains'koi derzhavnosti v spadshchyni vitchyznyanykh pedahohiv pochatku XX st. [Formation of Civic Education as a Factor in the Development of Ukrainian Statehood in the Heritage of Domestic Educators of the Early 20th Century]*. Collection of Scientific Papers «Pedagogical Education: Theory and Practice», Issue 8, Kamianets-Podilskyi, pp. 78-84. [in Ukrainian].

8. Litkevych, A. M. (2019). *Modelyuvannia upravlinnia konkurentospromozhnyistiu zakladu zahal'noi serednioi osvity. [Modeling the Management of the Competitiveness of General Secondary Education Institutions]*. Electronic Professional Journal «Theory and Methods of Educational Management», Vol. 1(22). Retrieved from http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_22/Літкевич.pdf [in Ukrainian].

9. Marmaza, O. I. (2004). *Innovatsiyni pidhody do upravlinnia navchal'nym zakladom: navch.-metod. [Innovative Approaches to Educational Institution Management: A Training and Methodological Guide]*. Kharkiv: Osnova, 240 p. [in Ukrainian].

10. Palchevskyi, S. S. (2008). *Akmeolohiia : navchal'nyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh navchal'nykh zakladiv. [Akmeology: A Textbook for Students of Higher Educational Institutions]*. Kyiv: Kondor, 398 p. [in Ukrainian].

11. Ponomarenko, V. S., & Kuzmin, O. Ye. (2020). *Tsyfroviatsiya u pravlinni osvitnimy zakladamy : problemy ta perspektyvy. [Digitalization of Educational Institution Management: Problems and Prospects]*. Kyiv: Publishing House of the National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov, pp. 12–23. [in Ukrainian].

12. Sydorenko, V. V. (2015). Pedahohichna maysternist' yak akmeolohichnyi fenomen. [Pedagogical Mastery as an Akmeological Phenomenon]. Pedagogical Creativity, Mastery, Professionalism: Problems of Theory and Practice of Training and Retraining of Educational Personnel. *Materials of the II All-Ukrainian Scientific and Practical Conference, November 25, 2015, Kyiv) / compiled by N. V. Huzii, V. I. Saiuk*. Kyiv: NPU named after M. P. Drahomanov, pp. 14–19. [in Ukrainian].

13. Wraga, W. G. Understanding the Tyler Rationale: Basic Principles of Curriculum and Instruction in Historical Context. Retrieved from file:///C:/Users/jerde/Downloads/Dialnet-UnderstandingTheTylerRationale-6417180.pdf.

УДК 371.335:811.161.2

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1770-1782

Черновол Ольга Григорівна кандидат педагогічних наук (PhD), старший викладач, Запорізький державний медико-фармацевтичний університет, м. Запоріжжя, тел: (061) 239-68-90, https//orcid.org/0000-0002-4638-0534

ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ВІЗУАЛЬНИХ ЗАСОБІВ У ВИКЛАДАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Анотація. Стаття присвячена дослідженню ефективності застосування візуальних засобів у процесі викладання української мови як іноземної з метою підвищення рівня засвоєння навчального матеріалу та розвитку ключових компетентностей студентів. Мета дослідження – проаналізувати роль і функціональність візуальних сервісів у навчальному процесі української мови для іноземців, зокрема з точки зору їх впливу на мотивацію та якість мовної практики. У ході наукового дослідження використовувалися загальнонаукові методи пізнання: аналіз, синтез, класифікація, систематизація, порівняння, моделювання та узагальнення. Результати дослідження показують, що інтеграція цифрових візуальних сервісів у викладання української мови як іноземної забезпечує поєднання мовної практики з елементами творчої діяльності, що підвищує інтерес студентів до навчання, сприяє глибшому засвоєнню матеріалу та активізує міжкультурну комунікацію. У дослідженні було виокремлено чотири основні категорії засобів візуалізації, які застосовуються в освітньому процесі: 1) засоби систематизації інформації, серед яких таблиці та ментальні карти; 2) інструменти створення візуального середовища, включаючи презентації й анімовані інтерфейси; 3) інтерактивні засоби на основі ігрових елементів, такі як хмари слів і скрайбінг; 4) створення відеоконтенту – відеолекції та буктрейлери. Здійснено аналіз низки сервісів, що сприяють створенню візуальних матеріалів і підтримують розвиток цифрових навичок. До них належать: Thinglink – для інтерактивних зображень; Chatterpix – для анімованого озвучення; Busuu – для мовної практики з носіями мови; VEO – для відеоаналізу та рефлексії; Newspaperclub ARTHR – для створення цифрових газет; AnyChart, Easel.ly та Infogram – для візуалізації статистичних даних; Prezi – для динамічних презентацій. Практичне значення дослідження полягає у можливості використання систематизованих візуальних інструментів для підвищення ефективності викладання української мови іноземним студентам.

Ключові слова: українська мова як іноземна, візуальні засоби, цифрові сервіси, інфографіка, інтерактивне навчання.

Chernovol Olha Hryhorivna Candidate of Pedagogic Sciences (PhD), Senior lecturer, Zaporizhzhia State Medical and Pharmaceutical University, Zaporizhzhia, tel.: (061) 239-68-90, https://orcid.org/0000-0002-4638-0534

EFFECTIVENESS OF USING VISUAL TOOLS IN TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article explores the effectiveness of using visual tools in teaching Ukrainian as a foreign language with the aim of enhancing students' understanding of the learning material and developing their key competencies. The purpose of the study is to analyze the role and functionality of visual services in the educational process of teaching Ukrainian to foreigners, particularly in terms of their influence on motivation and the quality of language practice. The study employed general scientific methods of cognition: analysis, synthesis, classification, systematization, comparison, modeling, and generalization. The findings demonstrate that integrating digital visual services into the process of teaching Ukrainian as a foreign language allows language practice to be combined with creative activities, which increases student engagement, promotes deeper understanding of the material, and encourages intercultural communication. The study identified four main categories of visualization tools used in education: 1) tools for organizing information, such as tables and mind maps; 2) tools for creating a visual environment, including presentations and animated interfaces; 3) interactive tools based on gamification, such as word clouds and scribing; 4) video content creation – video lectures and book trailers. A number of services that support the creation of visual materials and help develop digital skills were analyzed. These include: Thinglink – for interactive images; Chatterpix – for animated voiceovers; Busuu – for language practice with native speakers; VEO – for video analysis and reflection; Newspaperclub ARTHR – for creating digital newspapers; AnyChart, Easel.ly, and Infogram – for visualizing statistical data; Prezi – for dynamic presentations. The practical value of the research lies in the possibility of using systematized visual tools to improve the effectiveness of teaching Ukrainian to international students.

Keywords: Ukrainian as a foreign language, visual tools, digital services, infographics, interactive learning.

Постановка проблеми. Враховуючи зростання чисельності іноземних студентів у закладах вищої освіти України, важливість вивчення

української мови як іноземної зростає. Зокрема, у 2024 році в Україні навчалося більше ніж 27 тисяч студентів, серед яких найбільшу кількість студентів (11 тисяч) становили представники з Китаю. Ці статистичні дані підкреслюють необхідність адаптації освітніх методик до потреб міжнародної аудиторії.

Однією з ключових вимог сучасного освітнього процесу є інтеграція ефективних візуальних засобів, які можуть поліпшити засвоєння матеріалу та сприяти глибшому розумінню мови. Сучасні технології та візуальні інструменти, такі як мультимедійні презентації, відеоуроки та інтерактивні платформи, стають невід'ємною частиною викладання мови, що дозволяє вчителям бути в ногу з часом і відповідати високим стандартам освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання ефективності використання візуальних засобів у викладанні української мови як іноземної є достатньо дослідженим у вітчизняній науковій літературі. Значний внесок у розвиток теми зробили такі автори як І. Д. Березнева [1], яка дослідила аспекти застосування візуалізації у військовому ЗВО, що вказує на специфічні умови викладання іноземної мови в такому середовищі. Цінним є підхід Н. Вовк [2], яка зосередилася на ролі візуалізації у підвищенні рівня літературної освіти, що можна адаптувати і до вивчення української як іноземної. М. М. Воробель [3] розглядає використання наочності з погляду транскультурності й мультимодальності, що є актуальним для навчання студентів з різними культурними бекграундами. Важливим є досвід І. І. Заваруєвої та О. В. Назаренко [5], які акцентують увагу на візуалізації при вивченні граматичних категорій, що часто викликають труднощі у студентів-іноземців. Н. Мазна і Н. Громова [9] представляють сучасні методичні прийоми візуалізації, зокрема в середній школі, проте їх можна ефективно адаптувати і для вищої освіти. Окремої уваги заслуговує С. В. Старостенко [10], яка зібрала приклади практичного застосування методів візуалізації в контексті української мови та літератури, надаючи практико-орієнтований вимір дослідженню. Н. Ушакова, Т. Алексєєнко та І. Кушнір [11] запропонували системний підхід до візуалізації у викладанні української мови як іноземної, підкреслюючи значення адаптації візуального матеріалу до рівня мовної підготовки студентів. Для дослідження використовувалася і експертна література, зокрема публікації у сучасних інтернет-виданнях, які висвітлюють сучасні аспекти теми.

Попри достатню кількість літератури з цієї теми, відчувається нестача комплексних досліджень, що об'єднують теоретичні основи з практичним застосуванням візуальних засобів у мовній освіті. Це створює потребу у

глибшому розумінні впливу візуалізації на засвоєння української мови серед іноземців, особливо у контексті сучасних цифрових технологій.

Тому, із використанням різних методів наукового пізнання було розроблено методологію дослідження, яка охоплює застосування загальнонаукових методів, таких як аналіз, синтез, порівняння та узагальнення. Ці методи дозволяють систематизувати існуючі дані, виявити ключові тенденції та прогалини у вивченні теми, а також оцінити ефективність застосування візуальних інструментів у освітньому процесі.

Мета статті – аналіз ефективності використання візуальних засобів у викладанні української мови як іноземної. Основні завдання дослідження включають: 1) визначення важливості візуальних засобів для сприяння глибшому засвоєнню мови, що забезпечує контекстуальне та когнітивне навчання; 2) класифікація засобів візуалізації, використаних у навчальному процесі; 3) аналіз сервісів, які застосовуються для створення візуальних засобів, з оцінкою їх функціональності та доступності для викладачів та студентів.

Виклад основного матеріалу. Візуалізація в сучасному науковому дискурсі трактується як процес подання даних у вигляді зображень з метою забезпечення максимальної зручності їх сприймання та розуміння. Це також спосіб надання образної форми об'єктам, суб'єктам чи процесам. Один із провідних підходів визначає візуалізацію як перетворення змісту в наочний образ, здатний сприяти формуванню адекватних уявлень і стимулювати розумову й практичну діяльність [3].

У цьому контексті розрізняють поняття «візуальний», «візуальні засоби», «наочність», «наочні засоби». Роль візуалізації полягає в активізації різних видів мислення, пам'яті та пізнавальної діяльності. Вона дозволяє задіяти слухову, зорову, словесно-логічну, емоційну і наочно-образну пам'ять, чим сприяє глибшому засвоєнню знань [1].

Візуальні засоби, як зазначає Березнева І., виступають потужним фактором, що впливає на ефективність навчання, активізуючи внутрішні пізнавальні процеси суб'єкта і забезпечуючи повноту сприйняття інформації. Наприклад, візуалізація полегшує встановлення асоціативних зв'язків, дозволяє охопити навчальний матеріал цілісно, виявити його внутрішню логіку та структуру [1].

Водночас поняття «візуалізації» та «наочності» не є тотожними. Якщо «наочність» означає матеріальні чи образні об'єкти, що безпосередньо впливають на органи чуття, то «візуалізація» передбачає створення образу в свідомості індивіда. Образ, що формується у процесі візуалізації, не лише фіксується на матеріальному носії, а й має суб'єктивний характер – він виникає як психічне утворення в свідомості людини.

Таким чином, візуалізація виконує не лише демонстраційну функцію, а й слугує засобом осмислення інформації, що значною мірою визначає її дидактичну цінність [4]. У педагогічному сенсі це не лише передавання готового зображення, а й створення внутрішнього уявлення про об'єкт, яке виникає на основі особистого досвіду й інтелектуального зусилля.

Таблиця 1

Переваги використання візуалізації у процесі викладання української мови як іноземної

Вид візуалізації (перевага)	Опис
Міжкультурна обізнаність	Забезпечує врахування культурного контексту студентів
Доступ до інформації	Полегшує сприйняття та запам'ятовування навчального матеріалу.
Оптимізація подання матеріалу	Сприяє структурованому й логічному викладенню інформації.
Конкретизація понять	Дозволяє наочно уявити абстрактні мовні явища, явища культури.
Організація сприйняття	Направляє увагу студентів на ключові елементи навчального змісту.
Розвиток уявлень	Стимулює мислення, фантазію, розширює когнітивний простір.
Емоційне залучення	Формує позитивне ставлення до навчального процесу.
Інтерес через новизну	Використання нових форматів візуалізації підвищує мотивацію.
Активізація пізнання	Спонукає до активної роботи з навчальним матеріалом.
Формування мислення	Розвиває просторову уяву, логічне та критичне мислення.
Підтримка повторення	Сприяє закріпленню, узагальненню й контролю знань.
Зв'язок із практикою	Допомагає застосувати знання в реальних або змодельованих ситуаціях.
Ефективні методи навчання	Візуалізація є основою для інтерактивних, сучасних підходів у навчанні.

Примітка: систематизовано автором на основі дослідження [1, 5]

Окремо варто зупинитися на значенні візуальних засобів для розвитку міжкультурної обізнаності, що важлива у процесі вивчення української мови іноземцями. У процесі опанування української мови як іноземної студент не просто засвоює граматику та лексику, а вступає у контакт із новим культурним світом. Відповідно, здобуття міжкультурної компетентності – тобто здатності розуміти як власну, так і чужу культуру, порівнювати їх і діяти ефективно в міжкультурному середовищі – стає важливим завданням мовної освіти. Міжкультурна обізнаність передбачає, що студент вміє співвідносити явища рідної культури з явищами української культури, розпізнавати відмінності й подібності у побуті, комунікативних звичаях,

ціннісних орієнтирах. Це також включає розвиток культурної чутливості – здатності адекватно реагувати на незвичні мовні та поведінкові прояви іншої культури – і формування стратегій, які допомагають уникати або конструктивно розв'язувати міжкультурні непорозуміння [3].

У цьому контексті візуалізація виконує надзвичайно важливу функцію: вона допомагає з'єднати мовний знак із конкретним візуальним образом або ситуацією, що укорінена в культурному контексті. Наприклад, слово «вишиванка» для іноземця без відповідної картинки залишається абстрактним. Натомість ілюстрація або фотографія цього елемента українського одягу одразу відкриває доступ до ширшого культурного пласту, дозволяє зрозуміти естетику, символіку, соціальну роль цього предмета в українському суспільстві [3].

Ефективне засвоєння української лексики іноземними студентами можливе за умови дотримання низки методичних принципів. Нижче наведено основні підходи до вивчення українських слів, які варто враховувати під час навчального процесу:

1. Принцип мінімізації мови – обмеження кількості нових слів для кращого їх засвоєння.
2. Принцип диференційованого підходу – добір лексики залежно від рівня знань і цілей навчання.
3. Принцип взаємопов'язаного навчання лексики і мовної діяльності – поєднання вивчення слів із розвитком мовлення.
4. Принцип свідомості і рефлексії – усвідомлене вивчення нової лексики з її осмисленням.
5. Принцип наочності – використання візуальних засобів для ілюстрації значень слів.
6. Принцип врахування рідної мови – зіставлення української лексики з рідною мовою студента.
7. Принцип поетапності – поступове формування лексичних навичок і вмінь.
8. Принцип міжпредметної координації – узгодження лексики з іншими навчальними дисциплінами.
9. Принцип професійної спрямованості – добір лексики відповідно до спеціальності студента [6].

У викладанні української мови як іноземної важливу роль відіграють сучасні візуалізаційні інструменти, які поєднують креативність, технологічність і педагогічну доцільність. Вони дають змогу зробити уроки більш наочними, емоційно залученими й орієнтованими на міжкультурний контекст. Нижче подано характеристику основних видів таких інструментів у межах навчального процесу [10].

До основних візуальних засобів для вивчення української мови як іноземної відносяться чотири групи засобів різних способів візуалізації. Перша група – це засоби візуалізації, які систематизують інформацію, наприклад, за допомогою схем та таблиць. Друга група включає створення візуалізаційного середовища. Третя група використовує засоби, які залучають елементи геймінгу для навчання, що також потребують візуалізації. Четверта група засобів полягає у створенні відеоконтенту, який може використовуватися для демонстрації мовних моделей та культурних особливостей (рис.1)

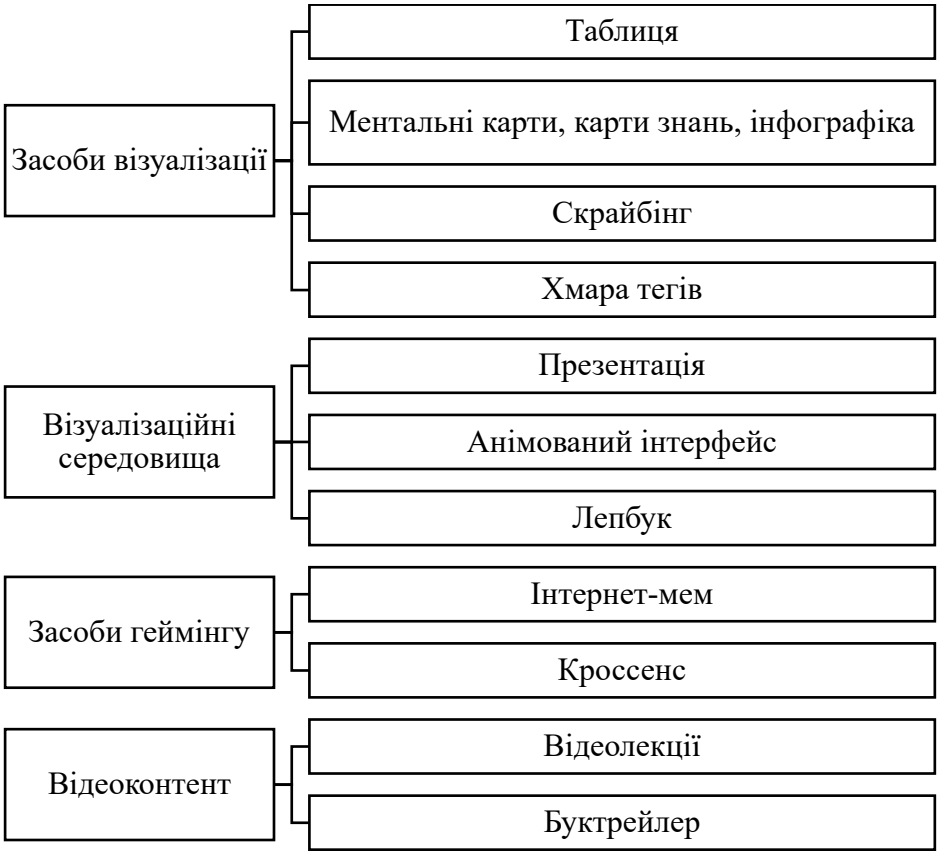


Рис.1. Класифікація візуальних засобів для вивчення української мови як іноземної

Примітка: складено автором на основі [1, 2, 7, 8, 9, 10, 11]

Розглянемо основні засоби візуалізації контенту, які використовуються у практиці викладання української мови для іноземців різними авторами [1, 2, 10].

Таблиця як класичний інструмент візуалізації залишається незамінною у систематизації мовного матеріалу: відмінкових закінчень, форм дієслів, тематичної лексики тощо. У навчанні іноземців таблиці дають змогу впорядкувати інформацію, швидко зорієнтуватися в мовних прави-

лах, порівняти граматичні явища. Вони є основою для формування аналітичного мислення і підтримки автономного навчання [10].

Ментальні карти (їх також називають інтелектуальними картами або картами мислення) – це спосіб візуального фіксування й структурування інформації. Вони будуються навколо центральної ідеї, від якої відходять гілки з ключовими поняттями. Такий формат дозволяє перетворити абстрактні знання на зорові образи, що полегшує сприйняття й запам'ятовування. Для студентів-іноземців ментальні карти є ефективним інструментом під час створення конспектів занять, систематизації прочитаних текстів, підготовки до екзаменів або написання письмових робіт [1, 2].

Карти знань, на відміну від ментальних карт, мають чіткішу логічну структуру і зорієнтовані на представлення навчального матеріалу у вигляді блок-схем із встановленими зв'язками між елементами [2].

Інфографіка – фотографій, ілюстрацій, презентацій, інфографіки тощо. Такий супровід не лише робить подану інформацію більш зрозумілою, а й створює візуальний контекст, який активізує уяву студентів. Поєднання візуальних елементів зі словесним рядом стимулює інтерес до навчання, допомагає краще орієнтуватися у складному матеріалі й формує цілісне уявлення про мовне явище [1,2].

Хмара слів (тегів) – це візуальне подання ключових понять, де розмір або колір слів вказує на їхню значущість або частотність. Такий інструмент ефективний для вивчення лексичних тем, повторення словникового запасу, підсумку після прочитаного або прослуханого тексту. Хмари слів допомагають швидко зорієнтуватися в основних поняттях теми, особливо на початкових етапах навчання [10].

Скрайбінг – це техніка візуалізації навчального матеріалу у вигляді намальованих від руки схем, піктограм, малюнків, що супроводжуються усною або аудіоінформацією. У навчанні іноземних студентів скрайбінг дозволяє структуровано подати складні граматичні теми, текстовий матеріал або нову лексику. Створення власних скрайб-відео або їх перегляд активізує слухову та зорову пам'ять [10].

У рамках другої групи, яка відноситься до візуального середовища, автори [1,10] акцентують увагу на трьох основних елементах: презентації, лепбуках та анімованих інтерфейсах.

Презентації виступають як найбільш поширене середовище для збереження різних засобів візуалізації. Вони створюються на різні теми і зазвичай використовуються для вивчення певних окремих понять. Презентації дозволяють викладачам та студентам систематично представляти інформацію, об'єднуючи текст, зображення та інші мультимедійні засоби, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу [1].

Анімовані інтерфейси розробляються з використанням комп'ютерної техніки і спеціальних скриптів. Такі інтерфейси дозволяють користувачам залучатись до активного процесу вивчення, деталізуючи та розширюючи знання за допомогою інтерактивних елементів і вправ, які можуть включати відео, квізи та анімацію, ефективно поєднуючи візуальні та практичні аспекти навчання [1].

Лепбук – це інтерактивна тематична папка, яка створюється вручну або цифрово. Вона містить міні-книжки, кишеньки, діаграми, ілюстрації з певної теми. Використання лепбуків сприяє глибшому зануренню в тему, розвиває навички узагальнення, категоризації, дозволяє іноземним студентам структурувати вивчене у зручній і привабливій формі, поєднуючи візуальний і практичний підхід [10].

У рамках третьої групи, яка збирає засоби візуалізації, що використовуються для створення розважального та ігрового середовища, найбільш цікавими і актуальними на сьогодні є:

Кроссенс – це візуально-асоціативна головоломка, де потрібно встановити логічні зв'язки між сусідніми зображеннями. У навчанні української мови іноземців кроссенси сприяють розвитку мислення, мовної гнучкості, тренують здатність пов'язувати абстрактні поняття з конкретними мовними конструкціями. Їх доцільно використовувати під час вивчення синонімів, фразеологізмів, тем з культурною складовою [10].

Інтернет-мем – це дотепне, іронічне зображення або фраза, що відтворює певне ставлення до подій або явищ. У навчанні української мови як іноземної меми слугують засобом зацікавлення студентів, формування асоціативних зв'язків між мовними одиницями та контекстами, активізують мовлення та підтримують увагу. Завдяки гумору та культурним алюзіям меми сприяють кращому розумінню соціально-комунікативних нюансів мови [10].

Четверта група візуальних засобів для вивчення української мови охоплює створення відеоконтенту, зокрема відеолекцій.

Відеолекції являють собою ефективний засіб для демонстрації мовних особливостей, культурних контекстів та нюансів вимови, що важливо для іноземних студентів. Цей формат дозволяє викладачам структуровано та наочно представляти навчальний матеріал, використовуючи візуальні та аудіальні компоненти, які сприяють кращому розумінню та запам'ятовуванню інформації. Відеолекції також можуть включати інтерактивні елементи, такі як підписи, тести для перевірки засвоєння матеріалу, та інші дидактичні засоби, що робить навчання більш динамічним та залучаючим [1].

Буктрейлер – це короткий відеоролик або слайд-презентація, що презентує зміст книги. У контексті української мови як іноземної

буктрейлери допомагають розвивати навички переказу, аналізу літературного твору, формування креативного письма. Вони поєднують мовну практику з візуальною та емоційною рефлексією прочитаного, стимулюючи зацікавлення літературою українською мовою [10].

Для створення якісних візуальних матеріалів усе частіше використовують спеціальні онлайн-сервіси, які надають можливість створювати мультимедійні ресурси, анімовані презентації, інтерактивні вправи, цифрові продукти тощо. Такі сервіси сприяють не лише розвитку мовних компетентностей, а й активізують креативне мислення, сприяють міжособистісній взаємодії та міжкультурному діалогу [7].

Таблиця 2

Онлайн-сервіси для візуалізації у навчанні української мови як іноземної

Назва сервісу	Опис і можливості для навчання
Thinglink https://www.thinglink.com/	Створення інтерактивних зображень із маркерами. Дає змогу учням формувати візуальний словник, створювати історії, онлайн-портфоліо, розвивати тематику за допомогою візуальних “якорів”. Вчителі можуть створювати власні навчальні ресурси, що мотивують студентів.
Chatterpix http://www.duckduckmoose.com/educational-iphone-itouch-apps-for-kids/chatterpix/	Озвучування зображень, створення коротких відеопрезентацій. Активізує мовленнєву діяльність, допомагає долати тривожність, стимулює самовираження. Доступно для iOS, підходить для дебатів, інтерактивних знайомств тощо.
Busuu https://www.busuu.com/	Онлайн-платформа для вивчення мов з функціями взаємодії з носіями, письмовими вправами та оцінюванням. Дозволяє практикувати українську мову в реальному контексті, супроводжується аудіо- та фотоматеріалами. Має сертифікацію рівнів.
VEO https://veo.co.uk/	Відеоплатформа для аналізу та рефлексії. Дозволяє учням і вчителям переглядати мовну діяльність, фіксувати прогрес, залишати коментарі. Можливість командної роботи, тегування та самооцінювання.
Newspaperclub ARTHR https://arthr.newspaperclub.com/	Онлайн-редактор для створення цифрових газет. Стимулює учнів до написання й презентації письмових робіт, розвитку мовлення й комунікації. Підходить для проектної діяльності, створення портфоліо та колективної роботи.
AnyChart https://www.anychart.com/	Програмне забезпечення для створення графіків, діаграм і карт, яке може використовуватись для візуалізації мовних або соціокультурних даних, наприклад, частотності вживання слів, аналізу граматичних структур, лексичних полів або географічного поширення мовних варіантів.

Назва сервісу	Опис і можливості для навчання
Easel.ly https://easel.ly/	Інструмент для створення інфографіки за допомогою шаблонів і графіки. Може бути корисним для узагальнення тем (наприклад, частини мови, правила вживання відмінків), подання навчального матеріалу у візуальній формі або підготовки тематичних проєктів студентами.
Infogram https://infogram.com/	Онлайн-сервіс для швидкого створення наочної інфографіки без спеціальних технічних знань. Використовується для візуального представлення лексико-граматичного матеріалу, результатів опитувань серед студентів, або як інструмент для самостійного оформлення презентацій.
Prezi https://prezi.com/	Хмарна платформа для створення інтерактивних презентацій з нестандартною структурою, що дозволяє під час уроку акцентувати увагу на окремих елементах матеріалу. Ідеально підходить для демонстрації мовних процесів, семантичних полів, візуалізації діалогів або проведення підсумкових занять.

Примітка: систематизовано автором на основі [7, 10]

Висновки. Таким чином, використання цифрових візуалізаційних сервісів у викладанні української мови як іноземної сприяє поєднанню мовної практики з креативною діяльністю, робить уроки більш інтерактивними й мотивуючими.

У дослідженні використання візуальних засобів для вивчення української мови як іноземної виділено чотири основні категорії засобів візуалізації. Ці категорії включають: інструменти для систематизації інформації, такі як таблиці та ментальні карти; створення візуалізаційного середовища через презентації та анімовані інтерфейси; інтерактивні ігрові елементи для навчання: хмари слів та скрайбінг; та створення відеоконтенту, яке включає відеолекції та буктрейлери. Кожна з цих груп містить специфічні сервіси, які використовуються для досягнення освітніх цілей: від створення мультимедійних презентацій до розробки інтерактивних візуальних проєктів. Ці засоби систематизовано на основі вивчення літератури та аналізу онлайн-сервісів, які допомагають у створенні інфографіки, що є важливою частиною наукового написання та викладання. Сервіси для візуалізації у навчанні української мови як іноземної включають Thinglink для створення інтерактивних зображень, Chatterpix для озвучування зображень та створення коротких відеопрезентацій, Busuu для практики мови з взаємодією носіїв, VEO для відеоаналізу та рефлексії, Newspaperclub ARTHR для створення цифрових газет, AnyChart для візуалізації даних, Easel.ly для створення інфографіки, Infogram для швидкого створення інфографіки, і Prezi для інтерактивних презентацій.

Такі інструменти дозволяють учням краще зануритися у мовне середовище, асоціювати слова з контекстами та культурними образами, а також опановувати ключові компетентності 21 століття — комунікацію, критичне мислення, цифрову грамотність і міжкультурне розуміння.

Література:

1. Березнева І. Деякі аспекти використання методу візуалізації під час викладання іноземної мови в військовому ВНЗ. Актуальні питання гуманітарних наук, 2021, №35, т. 1, 204–210. URL: https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-1-32

2. Вовк Н. Візуалізації на уроках як один із засобів підвищення літературної освіти. Гуманітарно-педагогічна освіта: здобутки, проблеми, перспективи: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (з міжнародною участю), 2020. С. 40–42. URL: https://www.bethana.org.ua/_files/ugd/de9706_b79944af55e84fa09dce7dc4059b75c9.pdf#page=41

3. Воробель М.М. Використання наочності на заняттях іноземної мови: транскультурність та мультимодальність у зображеннях. Інноваційна педагогіка, 2022, №43, т. 1, 44–47. URL: https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/43/1.7

4. Димань Н., Данілова О., Бадран Є. Інтерактивні прийоми викладання української мови як іноземної: від теорії до практики. Український педагогічний журнал, 2023, №1, 122–127. URL: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-122-127

5. Заваруєва І.І., Назаренко О.В. Засоби візуалізації навчальних матеріалів під час вивчення граматичних категорій української мови іноземними студентами. Закарпатські філологічні студії, 2024, №33, т. 1, 51–55. URL: http://zfs-journal.uzhnu.uz.ua/archive/33/part_1/10.pdf

6. Зозуля І.Є. Вивчення лексики української мови як іноземної. conferences.vntu.edu.ua, 2019. URL: https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all-hum/all-hum-2019/paper/download/6639/5512

7. Іванюк І. В. Використання онлайн-інструментів цифрового освітнього середовища вчителями іноземних мов. lib.iitta.gov.ua, 2023. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723132/1/%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8_%D0%A0%D1%96%D0%B2%D0%BD%D0%B5.pdf

8. Касьян О., Вітко Т. Візуалізація як засіб активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти. Актуальні питання сучасної педагогіки: творчість, майстерність, професіоналізм: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (Кременчуцький педагогічний коледж імені А.С. Макаренка, 18 травня 2022 р.). Кременчук, 2022. С. 142–150. URL: https://kpk.edu.ua/wp-content/uploads/2022/05/%D0%9C%D0%90%D0%A2%D0%95%D0%A0%D0%86%D0%90%D0%9B%D0%98-%D0%86%D0%86%D0%86-%D0%9C%D1%96%D0%B6%D0%BD%D0%B0%D1%80.-%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84.18.05.2022.pdf#page=142

9. Мазна Н., Громова Н. Сучасні методичні прийоми візуалізації на уроках української мови у 5-6 класах. Universum, 2023, №1, 130–137. URL: https://archive.liga.science/index.php/universum/article/view/440

10. Старостенко С.В. Використання методів візуалізації на уроках української мови та літератури. mvpupit.org, 2023. URL: https://www.mvpupit.org/wp-content/uploads/2023/08/vykrorystannya-metodiv-vizualizacziyi-na-urokah-ukrayinskoyi-movy-ta-literatury.pdf

11. Ушакова Н., Алексєєнко Т., Кушнір І. Засоби візуалізації у навчанні української мови як іноземної. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти, 2022, №40. URL: https://doi.org/10.26565/2073-4379-2022-40-06

References

1. Berezneva, I. (2021). Deiaki aspekty vykorystannia metodu vizualizatsii pid chas vykladannia inozemnoi movy v viiskovomu VNZ [Some aspects of using the method of visualization during teaching a foreign language in a military higher educational institution]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk, 35(1), 204–210. URL: https://doi.org/10.24919/2308-4863/35-1-32 [in Ukrainian].

2. Vovk, N. (2020). Vizualizatsii na urokakh yak odyn iz zasobiv pidvyshchennia literaturnoi osvity [Visualization in lessons as one of the means of enhancing literary education]. Humanitarno-pedahohichna osvita: zdobutky, problemy, perspektyvy: materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii (z mizhnarodnoiu uchastiu), 40–42. URL: https://www.bethana.org.ua/_files/ugd/de9706_b79944af55e84fa09dce7dc4059b75c9.pdf#page=41 [in Ukrainian].

3. Vorobel, M.M. (2022). Vykorystannia naochnosti na zaniattiakh inozemnoi movy: transkulturnist ta multymodalnist u zobrazhenniakh [The use of visual aids in foreign language classes: cross-culturality and multimodality in images]. Innovatsiina pedahohika, 43(1), 44–47. URL: https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/43/1.7 [in Ukrainian].

4. Dyman, N., Danilova, O., & Badran, Ye. (2023). Interaktyvni priomy vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi: vid teorii do praktyky [Interactive techniques of teaching Ukrainian as a foreign language: from theory to practice]. Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal, 1, 122–127. URL: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-122-127 [in Ukrainian].

5. Zavaruieva, I.I., & Nazarenko, O.V. (2024). Zasoby vizualizatsii navchalnykh materialiv pid chas vyvchennia gramatychnykh katehorii ukrainskoi movy inozemnymy studentamy [Means of visualizing educational materials during the study of grammatical categories of the Ukrainian language by foreign students]. Zakarpatksi filolohichni studii, 33(1), 51–55. URL: http://zfs-journal.uzhnu.uz.ua/archive/33/part_1/10.pdf [in Ukrainian].

6. Zozulia, I.Ye. (2019). Vyvchennia leksyky ukrainskoi movy yak inozemnoi [Studying vocabulary of the Ukrainian language as a foreign language]. conferences.vntu.edu.ua. URL: https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all-hum/all-hum-2019/paper/download/6639/5512 [in Ukrainian].

7. Ivaniuk, I.V. (2023). Vykorystannia onlain-instrumentiv tsyfrovoho osvitnoho seredovyshcha vchyteliamy inozemnykh mov [The use of online tools of the digital educational environment by foreign language teachers]. lib.iitta.gov.ua. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723132/1/%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8_%D0%A0%D1%96%D0%B2%D0%BD%D0%B5.pdf [in Ukrainian].

8. Kasian, O., & Vitko, T. (2022). Vizualizatsiia yak zasib aktyvizatsii piznavalnoi diialnosti zdobuvachiv osvity [Visualization as a means of activating cognitive activity of education seekers]. Aktualni pytannia suchasnoi pedahohiky: tvorchist, maisternist, profesionalizm: materialy III Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, 142–150. URL: https://kpk.edu.ua/wp-content/uploads/2022/05/%D0%9C%D0%90%D0%A2%D0%95%D0%A0%D0%86%D0%90%D0%9B%D0%98-%D0%86%D0%86%D0%86-%D0%9C%D1%96%D0%B6%D0%BD%D0%B0%D1%80.-%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84.18.05.2022.pdf#page=142 [in Ukrainian].

9. Mazna, N., & Hromova, N. (2023). Suchasni metodychni priomy vizualizatsii na urokakh ukrainskoi movy u 5–6 klasakh [Modern methodological techniques of visualization in Ukrainian language lessons in 5–6 grades]. Universum, 1, 130–137. URL: https://archive.liga.science/index.php/universum/article/view/440 [in Ukrainian].

10. Starostenko, S.V. (2023). Vykorystannia metodiv vizualizatsii na urokakh ukrainskoi movy ta literatury [The use of visualization methods in Ukrainian language and literature lessons]. mvpupit.org. URL: https://www.mvpupit.org/wp-content/uploads/2023/08/vykrorystannya-metodiv-vizualizacziyi-na-urokah-ukrayinskoyi-movy-ta-literatury.pdf [in Ukrainian].

11. Ushakova, N., Alekseenko, T., & Kushnir, I. (2022). Zasoby vizualizatsii u navchanni ukrainskoi movy yak inozemnoi [Means of visualization in teaching Ukrainian as a foreign language]. Vykladannia mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh osvity, 40. URL: https://doi.org/10.26565/2073-4379-2022-40-06 [in Ukrainian].

УДК 373.2.015.3:159.922.7

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1783-1793

Чичук Антоніна Петрівна доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладами освіти, Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці ІІ, м. Берегове, https://orcid.org/0000-0002-9982-3634

Біда Олена Анатоліївна доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладами освіти, Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці ІІ, м. Берегове, https://orcid.org/0000-0002-0448-0852

Кучай Тетяна Петрівна доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладами освіти, Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці ІІ, м. Берегове, https://orcid.org/0000-0003-3518-2767

Чопак Єва Василівна старший викладач кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладами освіти, Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці ІІ, м. Берегове, https://orcid.org/0000-0003-1205-5263

Йокоб Андрея Павлівна директор, Приватний заклад «Гімназія імені П. Каталін Франгепан», м. Берегове, https://orcid.org/0009-0008-6378-7089

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. Найпершим суспільним середовищем для дитини є дошкільний заклад, головне призначення якого – соціальна адаптація до умов життя в товаристві незнайомих дітей і дорослих, виховання ціннісного ставлення до природи, людей, самої себе.

Завдання психолого-педагогічного супроводу полягають у: попередженні виникнення проблем розвитку дитини; допомозі (сприянні) дитині у вирішенні актуальних завдань розвитку, освіти, соціалізації (труднощі в освіті, проблеми з вибором освітнього і професійного маршруту, порушення емоційно-вольової сфери, проблеми взаємин з однолітками, вихователями, батьками); розвитку психолого-педагогічної компетентності (психологічної

культури) дітей, батьків, педагогів Сутнісною характеристикою супроводу у психологічному контексті є створення соціально-психологічних умов для емоційного благополуччя, успішного розвитку, виховання та навчання дітей в ситуаціях соціально-педагогічної взаємодії, яка організується в межах освітнього закладу.

В основі психолого-педагогічного супроводу повинна лежати теоретична модель, що є єдністю концептуальних положень і технологій, зорієнтована на розв'язання проблем розвитку дитини в різних соціальних системах. В основу проектованої моделі супроводу мають бути покладені такі принципи: гуманізація, системний підхід, комплексний підхід, урахування індивідуальних і вікових особливостей дитини, безперервність.

Змістове наповнення психолого-педагогічного супроводу включає такі параметри: попередження виникнення проблем розвитку дитини; допомога дитині у вирішенні актуальних завдань розвитку, навчання і виховання; психологічне забезпечення індивідуальних освітніх програм; розвиток психолого-педагогічної компетентності батьків і педагогів Основними принципами психологічного супроводу дитини в дошкільних навчальних закладах є: рекомендаційних характер порад як психолога, так і вихователя; пріоритет інтересів дошкільника; віра в можливості дитини; комплексний підхід до супроводу розвитку дитини; урахування вікових та особистісних особливостей дитини; безперервність підтримки дитини в педагогічному процесі

Педагогічний супровід можливо реалізувати, використовуючи декілька видів педагогічного впливу: супровід-співробітництво педагога й дитини; супровід-ініціювання; супровід-попередження.

Педагогічний супровід передбачає: інтелектуальний, соціальний і духовний розвиток особистості дитини з урахуванням її індивідуальних особливостей, стану здоров'я, потреб суспільства; оптимальну реалізацію цілісного розвивального впливу навчання, виховання та освіти на особистість дитини; максимальну мобілізацію психічних ресурсів особистості, спрямовану на інтенсивний саморозвиток, що водночас забезпечуватиме і повну самореалізацію, творчу налаштованість.

Виділено основні компоненти психолого-педагогічного супроводу.

Ключові слова: психолого-педагогічний супровід, діти дошкільного віку, заклади дошкільної освіти, заклади вищої освіти, студенти, вихователі.

Chychuk Antonina Petrivna Doctor of Pedagogical Sciences, professor of the department of pedagogy, psychology, elementary, preschool education and management of educational institutions, Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian Institute, Berehove, https://orcid.org/0000-0003-3518-2767

Bida Olena Anatoliivna Doctor Pedagogical Sciences, professor, head of the chair of pedagogy, psychology, elementary, preschool education and management of educational institutions, Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian Institute, Berehove, https://orcid.org/0000-0002-0448-0852

Kuchai Tetiana Petrivna Doctor of Pedagogical Sciences, professor of the department of pedagogy, psychology, elementary, preschool education and management of educational institutions, Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian Institute, Berehove, https://orcid.org/ 0000-0003-3518-2767.

Chopak Yeva Vasylivna senior lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology, Ferenc Rakoczy Transcarpathian Hungarian Institute, Berehove, https://orcid.org/ 0000-0003-1205-5263

Jakab Andrea Pavlivna, Director of the Private Institution " P. Katalin Frangepan Gymnasium", Berehove, https://orcid.org/0009-0008-6378-7089

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN IN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The very first social environment for a child is a preschool institution, the main purpose of which is social adaptation to living conditions in the company of unfamiliar children and adults, the upbringing of a value-based attitude towards nature, people, and oneself.

The tasks of psychological and pedagogical support are: preventing the emergence of problems in the child's development; helping (facilitating) the child in solving current problems of development, education, and socialization (difficulties in education, problems with choosing an educational and professional path, disorders of the emotional and volitional sphere, problems in relationships with peers, educators, and parents); development of psychological and pedagogical competence (psychological culture) of children, parents, teachers. An essential characteristic of support in a psychological context is the creation of socio-psychological conditions for emotional well-being, successful development, upbringing and education of children in situations of socio-pedagogical interaction, which is organized within the framework of an educational institution.

Psychological and pedagogical support should be based on a theoretical model, which is a unity of conceptual provisions and technologies, focused on solving the problems of child development in various social systems. The designed support model should be based on the following principles:

humanization, systemic approach, comprehensive approach, consideration of the individual and age characteristics of the child, and continuity.

The content of psychological and pedagogical support includes the following parameters: prevention of child development problems; assistance to the child in solving current development, learning and upbringing tasks; psychological support for individual educational programs; development of psychological and pedagogical competence of parents and teachers.

The main principles of psychological support for a child in preschool educational institutions are: the recommendatory nature of advice from both the psychologist and the teacher; the priority of the interests of the preschooler; belief in the child's capabilities; a comprehensive approach to supporting the child's development; taking into account the age and personal characteristics of the child; continuity of support for the child in the pedagogical process.

Pedagogical support can be implemented using several types of pedagogical influence: support-cooperation between the teacher and the child; support-initiation; support-warning.

Pedagogical support provides for: intellectual, social and spiritual development of the child's personality, taking into account his individual characteristics, state of health, and needs of society; optimal implementation of the holistic developmental impact of teaching, upbringing and education on the child's personality; maximum mobilization of the individual's mental resources, aimed at intensive self-development, which will at the same time ensure full self-realization and creative disposition. The main components of psychological and pedagogical support are highlighted.

Keywords: psychological and pedagogical support, preschool children, preschool educational institutions, higher education institutions, students, educators.

Постановка проблеми. Найпершим суспільним середовищем для дитини є дошкільний заклад, головне призначення якого – соціальна адаптація до умов життя в товаристві незнайомих дітей і дорослих, виховання ціннісного ставлення до природи, людей, самої себе. Саме дитячий садок має забезпечити фізичне, психічне здоров’я дитини, її різнобічний гармонійний розвиток, набуття життєвого досвіду, стати своєрідним посередником між сім’єю та широким світом [5, с. 39].

У вирішенні цих завдань надзвичайно важливим чинником має стати організація педагогічного супроводу дитини дошкільного віку, тобто ставлення до неї не лише як до об’єкта засвоєння знань та умінь, а й як до суб’єкта спілкування, співпраці, спільної діяльності, розширення ступенів її свободи, надання права на власний вибір [3, с.173-183].

Підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з дітьми в нових реаліях життя, позитивний вплив на розвиток дитини дошкільного віку вимагає компетентної підготовки фахівців дошкільної освіти, здатних забезпечити гармонійний і всебічний розвиток дитини [9].

Мета статті: Довести вагомість та розкрити сутність психолого-педагогічного супроводу дітей у ЗДО.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підготовку майбутніх вихователів у закладах вищої освіти досліджували учені: Т.Андрющенко, А.Богуш, Г.Бєлєнька, Л.Зданевич, Л.Казанцева, Н.Кічук, І.Княжева, І.Луценко, Н.Маліновська та ін.;

У психолого-педагогічній літературі прослідковується інтерес до феномену психолого-педагогічного супроводу: І. Бех, О. Запорожець, Н. Кудикіна, Н. Михайлова, Г. Строєва.

Займаються проблемою обґрунтування парадигми педагогічного супроводу учені: М. Бившева, М. Іваненко, І. Ісаєва, К. Крутій, О. Трофімова та ін.

Виклад основного матеріалу. Тлумачний словник української мови подає таке пояснення супроводу: «Супровід – те, що супроводить якусь-небудь дію, явище, товариство, оточення; група людей, яка супроводжує когось» [6, с. 684].

Супровід також визначають як цілеспрямовану діяльність, яка супроводжує весь процес життєдіяльності дітей і педагогів закладу дошкільної освіти [2, с. 22].

С. Попиченко визначає поняття «психологопедагогічний супровід» як модель діяльності педагога у ЗДО, спрямовану на оптимізацію індивідуально-особистісного розвитку дитини у процесі взаємодії з довкіллям, який передбачає: задоволення базових потреб дитини; забезпечення психологічної і соціальної безпеки; задоволення первинних потреб та інтересів дитини; своєчасну допомогу у вирішенні її проблем [7, с. 82].

Загальною метою психолого-педагогічного супроводу дитини в навчально-виховному процесі є забезпечення нормального розвитку дитини. Для цього необхідно:

1. Забезпечити умови для самореалізації особистості, використовуючи сучасні технології навчання.

2. Скорегувати програми, які задовольняють пізнавальні потреби різного рівня через систему основного й додаткового навчання (інваріантна частина навчальних програм, додаткові години, цикли занять розвивального навчання).

3. Спрямувати роботу з батьками на виявлення та розвиток здібностей їхньої дитини.

4. Скоординувати роботу фахівців з даної проблеми щодо надання кожній дитині індивідуальних рекомендацій щодо створення карт просування здібних дітей. За такого підходу завдання психолого-педагогічного супроводу полягають у:

- попередженні виникнення проблем розвитку дитини;
- допомозі (сприянні) дитині у вирішенні актуальних завдань розвитку, освіти, соціалізації (труднощі в освіті, проблеми з вибором освітнього і професійного маршруту, порушення емоційно-вольової сфери, проблеми взаємин з однолітками, вихователями, батьками);
- розвитку психолого-педагогічної компетентності (психологічної культури) дітей, батьків, педагогів [1, с. 556].

Сутнісною характеристикою супроводу у психологічному контексті є створення соціально-психологічних умов для емоційного благополуччя, успішного розвитку, виховання та навчання дітей в ситуаціях соціально-педагогічної взаємодії, яка організується в межах освітнього закладу.

В основі психолого-педагогічного супроводу повинна лежати теоретична модель, що є єдністю концептуальних положень і технологій, зорієнтована на розв'язання проблем розвитку дитини в різних соціальних системах. В основу проектованої моделі супроводу мають бути покладені такі принципи: гуманізація, системний підхід, комплексний підхід, урахування індивідуальних і вікових особливостей дитини, безперервність.

Змістове наповнення психолого-педагогічного супроводу включає такі параметри: попередження виникнення проблем розвитку дитини; допомога дитині у вирішенні актуальних завдань розвитку, навчання і виховання; психологічне забезпечення індивідуальних освітніх програм; розвиток психолого-педагогічної компетентності батьків і педагогів [3, с.173-183].

Основними принципами психологічного супроводу дитини в дошкільних навчальних закладах під час війни залишаються:

1) рекомендаційних характер порад як психолога, так і вихователя;
2) пріоритет інтересів дошкільника;
3) віра в можливості дитини;
4) комплексний підхід до супроводу розвитку дитини;
5) урахування вікових та особистісних особливостей дитини;
6) безперервність підтримки дитини в педагогічному процесі [11, с. 24].

Педагогічний супровід можливо реалізувати, використовуючи декілька видів педагогічного впливу [8]:

1) супровід-співробітництво педагога й дитини. Суть співробітництва полягає в допомозі дитині усвідомити сутність проблеми, виявити власні реальні та потенційні можливості, обрати найбільш оптимальні варіанти рішень. Супровід-співробітництво передбачає спільне планування педагога

й дитини, аналіз, співтворчість, рефлексію, вимагає дій, необхідних для подальшого самостійного подолання проблем, які виникли, тобто прояву особистої відповідальності, творчості, власних унікальних якостей дитини;

2) супровід-ініціювання. «Допоможи мені це зробити самому, нічого не роблячи за мене, спрямуй у потрібне річище, підштовхни до рішення, а все інше я зроблю сам». Організовуючи супровід-ініціювання, педагог створює дитині необхідні умови для вільного, індивідуального, самостійного вибору шляху та засобів вирішення виховних завдань і, тим самим, допомагає дитині відкрити загальновизнані моральні істини;

3) супровід-попередження. Педагог, випереджаючи небажані події, їх можливий негативний розвиток, передбачає невірні кроки дітей і, тим самим, допомагає обрати адекватні рішення з урахуванням поведінки та діяльності дитини. Логіка дій педагога допоможе дитині розібратися в сутності проблеми, намітити можливі варіанти дій для її вирішення, обрати найбільш оптимальний із них, стимулювати виконання прийнятого рішення. У науковій літературі мають місце різні підходи та критерії до визначення видів (форм) педагогічного супроводу: опіка, наставництво, партнерство, співпраця, співдружність; захист, допомога, підтримка, супровід; добровільна та вимушена форми супроводу, запланований та імпровізаційний супровід, довгостроковий і короткостроковий, «живий» контакт і заочний, продуктивний і непродуктивний; метод створення сприятливих умов; комплексний метод, що включає діагностику, інформаційне забезпечення, консультація та первинна допомога.

Таким чином, педагогічний супровід передбачає: інтелектуальний, соціальний і духовний розвиток особистості дитини з урахуванням її індивідуальних особливостей, стану здоров'я, потреб суспільства; оптимальну реалізацію цілісного розвивального впливу навчання, виховання та освіти на особистість дитини; максимальну мобілізацію психічних ресурсів особистості, спрямовану на інтенсивний саморозвиток, що водночас забезпечуватиме і повну самореалізацію, творчу налаштованість [3, с.173-183]. Отже, психолого-педагогічний супровід передбачає взаємодію, розуміння і підтримку педагога; спрямований на конструктивне вирішення професійно-педагогічних завдань; за кожним учасником взаємодії визнається право на власну позицію, ненав'язування власних суджень; визнається індивідуальність та рівність. У процесі формування професійно спрямованого мовлення у здобувачів освіти супровідна діяльність викладача покликана допомогти майбутнім вихователям об'єднати комунікативні то мовленнєві дії у процесі побудови зв'язних висловлювань, у вирішенні професійно спрямованих мовленнєвих завдань та ситуацій, добору доречних засобів і форм мовленнєвої виразності, набутті необхідного мовленнєвого досвіду,

створенні сприятливих умов для спілкування, що полягає у вмінні вислухати студента, зрозуміти та підтримати його, опанувати фахову термінологію; методичні вміння, спрямовані на формування професійної та комунікативно-мовленнєвої компетенції у процесі навчання [9].

Виділимо основні компоненти психолого-педагогічного супроводу:

• формування уміння жити в суспільстві, співпрацювати;
• розвиток здібностей до взаєморозуміння;
• формування відповідальності; • розвиток навичок спілкування;
• навчання вирішення життєвих проблем;
• стимулювання пізнавальної активності;
• формування почуття впевненості;
• розвиток навичок самоорганізації (самостійність у плануванні, самоконтроль, працездатність, уміння не перекладати на інших вирішення власних проблем);
• утворення і тренування умінь у сфері самовизначення (розуміння власних завдань у конкретній ситуації, визначення відповідної лінії поведінки, здійснення вибору на основі рефлексії ситуації, усвідомлення обмежень) [1, с.556].

У сучасних умовах ринку праці, що швидко змінюється, широкого вибору професій і високої конкуренції, психолого-педагогічний супровід відіграє засадничу роль. Він спрямований на формування свідомого ставлення до вибору професії, розвитку професійних інтересів і мотивації, подолання можливих діяльнісних проблем та ін.

Психолого-педагогічний супровід професійного самовизначення студентів у ЗВО має за мету сформувати у студентів професійну ідентичність, розвинути навички рефлексії та самостійного прийняття виважених рішень, підвищити мотивацію до навчання та безперервного професійного розвитку, здійснити адаптацію здобувачів освіти до вимог професійного середовища, створити належні умови для реалізації індивідуальних освітніх і професійних траєкторій.

До завдань психолого-педагогічного супроводу віднесено моніторинг та діагностику професійних інтересів, нахилів та здібностей студентів; формування у здобувачів освіти розуміння професійних вимог та перспектив майбутнього працевлаштування; розробку індивідуальних програм розвитку особистісних та професійних компетенцій; організацію консультацій з питань вибору професії та планування кар'єри; психологічну підтримку у подоланні сумнівів та внутрішньої тривожності, пов'язаних із професійним вибором [4, с. 46-51]. Для кожного викладача важливо здійснювати поетапність психолого-педагогічного супроводу. Так, на початковому етапі слід провести діагностику з виявлення індивідуальних

особливостей студентів, їх професійних інтересів та рівня освітньої підготовки. На основному етапі допомогти студентам спроектувати власні освітні траєкторії та підтримати їх у розробці планів професійного розвитку. Заключний етап передбачає проведення рефлексії досягнутих результатів, відкоригування планів неперервного фахового саморозвитку, сприяння реалізації намічених професійних цілей.

Отже, психолого-педагогічний супровід професійного самовизначення студентів сприяє їхній успішній соціалізації, професійному зростанню та особистісному розвитку. Ефективна робота викладача у цьому напрямі допомагає кожному студенту стати повноцінним учасником освітнього процесу, здатним до адаптації та професійного самозреалізування в умовах сучасного світу [10, с.70-72].

Висновки.

Виокремлено завдання психолого-педагогічного супроводу. Сутнісною характеристикою супроводу у психологічному контексті є створення соціально-психологічних умов для емоційного благополуччя, успішного розвитку, виховання та навчання дітей в ситуаціях соціально-педагогічної взаємодії, яка організується в межах освітнього закладу.

Змістове наповнення психолого-педагогічного супроводу включає такі параметри: попередження виникнення проблем розвитку дитини; допомога дитині у вирішенні актуальних завдань розвитку, навчання і виховання; психологічне забезпечення індивідуальних освітніх програм; розвиток психолого-педагогічної компетентності батьків і педагогів Основними принципами психологічного супроводу дитини в дошкільних навчальних закладах є: рекомендаційних характер порад як психолога, так і вихователя; пріоритет інтересів дошкільника; віра в можливості дитини; комплексний підхід до супроводу розвитку дитини; урахування вікових та особистісних особливостей дитини; безперервність підтримки дитини в педагогічному процесі

Педагогічний супровід передбачає: інтелектуальний, соціальний і духовний розвиток особистості дитини з урахуванням її індивідуальних особливостей, стану здоров'я, потреб суспільства; оптимальну реалізацію цілісного розвивального впливу навчання, виховання та освіти на особистість дитини; максимальну мобілізацію психічних ресурсів особистості, спрямовану на інтенсивний саморозвиток, що водночас забезпечуватиме і повну самореалізацію, творчу налаштованість.

Виділено основні компоненти психолого-педагогічного супроводу.

Подальшого дослідження потребує розкриття вагомості інтелектуального, соціального і духовного розвитку особистості дитини з урахуванням її індивідуальних особливостей.

Література

1. Антонова О.Є. (2020). Психолого-педагогічний супровід обдарованої особистості учня. Школа становлення відповідального громадянина. Авторська модель Людмили Корінної: Навчально-методичний посібник. Автор-упорядник Л.В.Коріння; за заг. ред. С.В. Кириленко, О.І. Кіян, І.Н. Євтушенко. Київ - Житомир – Чернівці: «Букрек». 5568.
2. Байєр О. (2010). Психолого-педагогічний супровід розвитку дитини в освітньому процесі ДНЗ. Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць. Слов'янськ: СДПУ,. Ч. 1. 21-31
3. Іваненко, Н., Козак Л. (2022). Педагогічний супровід дітей дошкільного віку як психолого-педагогічна проблема Електронний науковий журнал Перспективи та інновації науки. Серія «Психологія», 4(6). 173-183.
4. Іванов В. (2022). Зміст, форми, методи і заходи психолого-педагогічного супроводу з формування професійних планів у студентів педагогічного коледжу. Вісник Національного університету оборони України, 68(4), 46–51.
5. Кочубей Т., Кузь В., Іщенко Л. (2017). Психолого-педагогічний супровід формування особистості дошкільника: колективна монографія. Умань: ВПЦ «Візаві». 212 с.
6. Новий тлумачний словник української мови. Т. 4. К.: АКОНІТ, 1999. 684.
7. Попиченко С.С. (2014). Психолого-педагогічний супровід розвитку пізнавальних психічних процесів у дошкільника. Психолого-педагогічний супровід гармонійного розвитку дитини в загальноосвітніх закладах: збірник матеріалів ІІ Всеукраїнського науково-методичного семінару для науковців, практичних працівників та студентів (17 квітня 2014 року). Умань: АЛМІ. 82.
8. Психолого-педагогічний супровід і підтримка в умовах модернізації освітньовиховного простору. URL: http://osvita.ua/school/method/upbring/1334/
9. Психолого-педагогічний супровід формування професійнометодичної спрямованості особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти: (колективна монографія)/ А.М.Богуш, Л.І.Березовська, С.В.Діхтяренко, Н.В.Маліновська, Р.Г.Найда / За загальною і науковою редакцією дійсного члена НАПН України доктора педагогічних наук, професора А.М. Богуш. Івано-Франківськ : НАІР, 2023. 296.
10. Ребуха Л., Кулік О. (2024). Психолого-педагогічний супровід професійного самовизначення здобувачів освіти у ЗВО. Інноваційні процеси освітньої сфери України та країн центральної Європи: стан, проблеми і перспективи, 70-72.
11. Шкарлет С.М. (2022). Освіта України в умовах воєнного стану. Інноваційна та проєктна діяльність: науково-методичний збірник. Київ-Чернівці: «Букрек». 24.

References

1. Antonova O.YE. (2020). Psykholoho-pedahohichnyy suprovid obdarovanoyi osobystosti uchnya [Psychological and pedagogical support of a gifted student]. Shkola stanovlennya vidpovidal′noho hromadyanyna. Avtors′ka model′ Lyudmyly Korinnoyi: Navchal′no-metodychnyy posibnyk. Avtor-uporyadnyk L.V.Korinnya; za zah. red. S.V. Kyrylenko, O.I. Kiyan, I.N. Yevtushenko. Kyyiv - Zhytomyr – Chernivtsi: «Bukrek». 5568. [in Ukrainian].
2. Bayyer O. (2010). Psykholoho-pedahohichnyy suprovid rozvytku dytyny v osvitn′omu protsesi DNZ [Psychological and pedagogical support of child development in the educational process of preschool educational institutions]. Humanizatsiya navchal′no-vykhovnoho protsesu: zbirnyk naukovykh prats′. Slov″yans′k: SDPU,. CH. 1. 21-31 [in Ukrainian].

3. Ivanenko, N., Kozak L. (2022). Pedahohichnyy suprovid ditey doshkil′noho viku yak psykholoho-pedahohichna problema [Pedagogical support of preschool children as a psychological and pedagogical problem]. Elektronnyy naukovyy zhurnal Perspektyvy ta innovatsiyi nauky. Seriya «Psykholohiya», 4(6). 173-183. [in Ukrainian].

4. Ivanov V. (2022). Zmist, formy, metody i zakhody psykholoho-pedahohichnoho suprovodu z formuvannya profesiynykh planiv u studentiv pedahohichnoho koledzhu [Content, forms, methods and measures of psychological and pedagogical support for the formation of professional plans in students of a pedagogical college]. Visnyk Natsional′noho universytetu oborony Ukrayiny, 68(4), 46–51. [in Ukrainian].

5. Kochubey T., Kuz′ V., Ishchenko L. (2017). Psykholoho-pedahohichnyy suprovid formuvannya osobystosti doshkil′nyka [Psychological and pedagogical support for the formation of the personality of a preschooler]: kolektyvna monohrafiya. Uman′: VPTS «Vizavi». 212. [in Ukrainian].

6. Novyy tlumachnyy slovnyk ukrayins′koyi movy [New explanatory dictionary of the Ukrainian language]. T. 4. K.: AKONIT, 1999. 684. [in Ukrainian].

7. Popychenko S.S. (2014). Psykholoho-pedahohichnyy suprovid rozvytku piznaval′nykh psykhichnykh protsesiv u doshkil′nyka [Psychological and pedagogical support for the development of cognitive mental processes in a preschooler]. Psykholoho-pedahohichnyy suprovid harmoniynoho rozvytku dytyny v zahal′noosvitnikh zakladakh: zbirnyk materialiv II Vseukrayins′koho naukovo-metodychnoho seminaru dlya naukovtsiv, praktychnykh pratsivnykiv ta studentiv (17 kvitnya 2014 roku). Uman′: ALMI. 82. [in Ukrainian].

8. Psykholoho-pedahohichnyy suprovid i pidtrymka v umovakh modernizatsiyi osvitn′ovykhovnoho prostoru [Psychological and pedagogical support and support in the conditions of modernization of the educational space]. URL: http://osvita.ua/school/method/upbring/1334/ [in Ukrainian].

9. Psykholoho-pedahohichnyy suprovid formuvannya profesiynometodychnoyi spryamovanosti osobystosti maybutnikh fakhivtsiv doshkil′noyi osvity [Psychological and pedagogical support for the formation of a professional and methodological orientation of the personality of future specialists in preschool education]: (kolektyvna monohrafiya)/ A.M.Bohush, L.I.Berezovs′ka, S.V.Dikhtyarenko, N.V.Malinovs′ka, R.H.Nayda / Za zahal′noyu i naukovoyu redaktsiyeyu diysnoho chlena NAPN Ukrayiny doktora pedahohichnykh nauk, profesora A.M. Bohush. Ivano-Frankivs′k : NAIR, 2023. 296. [in Ukrainian].

10. Rebukha L., Kulik O. (2024). Psykholoho-pedahohichnyy suprovid profesiynoho samovyznachennya zdobuvachiv osvity u ZVO [Psychological and pedagogical support for professional self-determination of students in higher education institutions]. Innovatsiyni protsesy osvitn′oyi sfery Ukrayiny ta krayin tsentral′noyi Yevropy: stan, problemy i perspektyvy, 70-72. [in Ukrainian].

11. Shkarlet S.M. (2022). Osvita Ukrayiny v umovakh voyennoho stanu [Education in Ukraine under martial law]. Innovatsiyna ta proyektna diyal′nist′: naukovo-metodychnyy zbirnyk. Kyyiv-Chernivtsi: «Bukrek». 24. [in Ukrainian].

УДК 004.8:101

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1794-1804

Шарова Тетяна Михайлівна доктор філологічних наук, професор кафедри суспільно-гуманітарних наук, Таврійський державний агротехнологічний університет імені Дмитра Моторного, м. Запоріжжя, тел.: (097) 738-83-55, https://orcid.org/0000-0002-5846-6044

Землянська Аліна Вікторівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри суспільно-гуманітарних наук, Таврійський державний агротехнологічний університет імені Дмитра Моторного, м. Запоріжжя, тел.: (097) 533-89-75, https://orcid.org/0000-0002-5231-9262

ФІЛОСОФСЬКЕ ОСМИСЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗУМІННЯ МОВИ ШТУЧНИМ ІНТЕЛЕКТОМ

Анотація. Проблема розуміння мови штучним інтелектом (ШІ) є одним із найважливіших викликів сучасної філософії та когнітивних наук. Хоча сучасні мовні моделі, засновані на алгоритмах глибокого навчання, демонструють високу здатність до обробки природної мови, питання справжнього розуміння залишається відкритим. Стаття присвячена аналізу філософських підходів до питання мовного розуміння ШІ та розгляду його можливостей і обмежень у цьому контексті.

У статті представлено огляд трьох ключових філософських концепцій: інтенціональності, лінгвістичної гри Людвіга Вітгенштейна та семантичної теорії правди. Кожен із цих підходів пропонує власне розуміння природи мовного значення, що дозволяє здійснити глибший аналіз здатності ШІ до розуміння мови. Інтенціональність розглядається як здатність суб'єкта спрямовувати свої думки на об'єкти чи явища, що є фундаментальною характеристикою людської свідомості. Водночас, штучний інтелект, позбавлений суб'єктивного досвіду, здатний лише до симуляції інтенціональних висловлювань, що ставить під сумнів автентичність його «розуміння».

Підхід Людвіга Вітгенштейна, заснований на концепції мовних ігор, наголошує на значенні соціального контексту у процесі комунікації. ШІ може аналізувати контексти на основі великих обсягів даних, проте йому бракує здатності до справжнього розуміння інтенцій учасників мовної гри. Відповідно, мовні моделі, попри здатність імітувати людське мовлення, залишаються на рівні поверхневого аналізу контексту.

Семантична теорія правди, що ґрунтується на відповідності висловлювань об'єктивній реальності, є найпростішою для формалізації у системах ШІ. Проте питання онтологічного розуміння істинності виходить за межі обчислювальних моделей, що демонструє обмеженість сучасних технологій у філософському контексті.

У статті здійснено критичний аналіз можливостей сучасних мовних моделей (GPT, BERT) у контексті симуляції розуміння мови. Аналіз діаграми, представленої у роботі, демонструє, що моделювання складних філософських концепцій у межах ШІ залишається обмеженим. Імітація мовного розуміння на основі алгоритмів глибокого навчання хоч і вражає точністю, однак не досягає рівня людського розуміння.

Загалом дослідження підкреслює необхідність подальшого осмислення проблеми розуміння мови штучним інтелектом як із філософського, так і з технологічного погляду. Запропоновані філософські концепції можуть стати основою для нових підходів до розробки ШІ, що здатен не лише імітувати людську комунікацію, а й наблизитися до справжнього розуміння мовлення. Подальші дослідження мають спрямовуватися на розширення можливостей ШІ до врахування інтенційних станів, контекстуальних факторів та концептуального осмислення істини.

Ключові слова: теорія правди, штучний інтелект, інтенційність, розуміння мовлення, осмислення істини, мовні моделі.

Sharova Tetiana Mykhailivna Doctor of Philological Sciences, Professor of the Department of Social Sciences and Humanities at Dmytro Motornyi Tavria State Agrotechnological University, Zaporizhzhia, tel.: (097) 738-83-55, https://orcid.org/0000-0002-5846-6044.

Zemlianska Alina Viktorivna PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Social Sciences and Humanities at Dmytro Motornyi Tavria State Agrotechnological University, Zaporizhzhia, tel: (097) 533-89-75, https://orcid.org/0000-0002-5231-9262

PHILOSOPHICAL REFLECTION ON THE PROBLEM OF LANGUAGE UNDERSTANDING BY ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Abstract. The problem of language understanding by artificial intelligence (AI) is one of the most important challenges in contemporary philosophy and cognitive science. While modern language models based on deep learning algorithms demonstrate high capabilities in processing natural language, the issue of proper understanding remains unresolved. This article is dedicated to

analyzing philosophical approaches to the question of language understanding in AI and examining its possibilities and limitations in this context.

The article provides an overview of three key philosophical concepts: intentionality, Ludwig Wittgenstein's concept of language games, and the semantic theory of truth. Each of these approaches offers its own understanding of the nature of linguistic meaning, allowing for a deeper analysis of AI's ability to understand language. Intentionality is considered as the ability of a subject to direct its thoughts towards objects or phenomena, which is a fundamental characteristic of human consciousness. At the same time, artificial intelligence, lacking subjective experience, is capable only of simulating intentional statements, raising doubts about the authenticity of its «understanding».

Ludwig Wittgenstein's approach, based on the concept of language games, emphasizes the importance of social context in communication. While AI can analyze contexts based on large datasets, it cannot truly understand the participants' intentions in a language game. Therefore, language models, despite their ability to imitate human speech, remain at the level of superficial context analysis.

The semantic theory of truth, which is based on the correspondence of statements to objective reality, is the easiest to formalize in AI systems. However, the issue of ontological understanding of truth goes beyond computational models, demonstrating the limitations of modern technologies in a philosophical context.

The article critically analyzes the capabilities of modern language models (GPT, BERT) in the context of simulating language understanding. The analysis of the diagram presented in the work shows that modeling complex philosophical concepts within AI remains limited. While imitation of language understanding based on deep learning algorithms impresses with accuracy, it does not reach the level of human understanding.

Overall, the research emphasizes the need for further reflection on the problem of language understanding by artificial intelligence from both philosophical and technological perspectives. The proposed philosophical concepts can form the basis for new approaches to AI development, enabling it to not only imitate human communication but also approach true language comprehension. Further research should focus on expanding AI's capabilities to account for intentional states, contextual factors, and conceptual understanding of truth.

Keywords: theory of truth, artificial intelligence, intentionality, language understanding, conceptualization of truth, language models.

Постановка проблеми. Розвиток штучного інтелекту (ШІ) став одним із найвизначніших досягнень сучасної науки й технологій. Серед

різноманітних аспектів дослідження ШІ особливе місце займає проблема розуміння мови – однієї з основних характеристик людського мислення та комунікації. Філософський контекст цієї проблеми пов'язаний із питаннями свідомості, інтенціональності та інтерпретації значень, які виходять за межі формальної логіки й алгоритмічного підходу. Виникають питання, чи здатен ШІ по-справжньому розуміти мову, або лише імітує цей процес, та які межі такого «розуміння».

Актуальність дослідження визначається не лише швидкими темпами розвитку мовних моделей ШІ (GPT, BERT тощо), але й необхідністю етичного осмислення їхнього застосування у суспільстві, а також розуміння впливу на соціальну комунікацію, освіту та науку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідження проблеми розуміння мови ШІ охоплюють кілька напрямів. У сфері філософії мови проблематику розуміння ШІ активно досліджують у контексті теорії інтенціональності Джона Серля (зокрема, його «Китайська кімната») та концепцій Людвіга Вітгенштейна щодо значення і вжитку. Деякі дослідники розглядають можливість «свідомості» ШІ через призму функціоналізму, тоді як критики ставлять під сумнів ідею свідомого розуміння мови комп'ютерними системами.

У дослідженні А. Бондаря проаналізовано філософські обмеження та перспективи розвитку ШІ. Автор наголошує, що однією з головних проблем є недосконале розуміння сутності ШІ як феномену, що виходить за межі інженерного проєктування і торкається екзистенційних та соціокультурних аспектів. ШІ постає не лише як інструмент, а як виклик для людини в її пізнавальній та етичній самостійності. Тему суб'єктності в контексті співіснування емоційного та штучного інтелектів розкривають Варипаєв О., Байрамова О. та Сільвестрова О. Дослідники порушують питання меж людської унікальності, аналізуючи можливості ШІ відтворювати емоційно насичене пізнання. Вони пропонують філософську рефлексію над тим, чи може ШІ бути суб'єктом, здатним до емпатії, і чи зможе він колись наблизитися до глибини людського переживання.

У праці Зінчиної О. та Кулак К. проаналізовано філософські проблеми осмислення ШІ в контексті культури й цивілізації. Автори звертаються до історико-філософських традицій і порівнюють розвиток ШІ з іншими технологічними зрушеннями, які суттєво змінювали світоглядні орієнтири суспільства. Особливу увагу питанням інтеграції філософії ШІ в освітній процес приділяють Мельник Ю., Тодорова С. та Шевченко Г. Вони досліджують потенціал включення філософських тем щодо ШІ до освітніх програм у ЗВО, наголошуючи на потребі формування критичного й етичного ставлення до технологій серед студентської молоді. Праця

Толочка С., Бордюг Н. і Годунової А. окреслює взаємозв'язок між розвитком критичного мислення молоді та зростанням ролі ШІ у суспільстві.

Сучасна філософія та педагогіка ШІ зосереджуються на пошуках нових підходів до розуміння його природи, етичних орієнтирів використання та ролі у формуванні нового освітнього простору, щоденно використовуючи освітні ресурси [7, с. 297]. Водночас у науковому дискурсі зростає потреба в критичному аналізі меж і можливостей ШІ, з урахуванням людського фактору, суб'єктності та соціокультурної відповідальності [10, с. 120]. Сучасні вчені наголошують на тому, що в останні роки ШІ проникає в різні аспекти життя [6, с. 463], тому, в перспективі даному питанню буде надаватись вагоме значення та увага. Досить переконливою є думка сучасних вчених Мельника Ю., Тодорової С., Шевченко Г. щодо того, що ШІ має важливі переваги для освіти [4, с. 128], і з цим важко не погодитись. Дослідники акцентують увагу на тому, що проблема філософського осмислення штучного інтелекту – реальність створення діючої моделі мислення живої людини [3, с. 111]. Аналізуючи сучасні праці, можна погодитись із думкою про те, що для штучного інтелекту проблемою є виявлення причинно-наслідкових зв'язків [1, с. 11].

Метою статті є аналіз проблеми розуміння мови штучним інтелектом у філософському контексті, визначення меж і можливостей алгоритмічного моделювання мовних процесів, а також дослідження питань інтерпретації значення та інтенціональності в рамках взаємодії між людиною і ШІ.

Виклад основного матеріалу. Розуміння мови штучним інтелектом (ШІ) є однією з найскладніших тем у сучасних філософських та технологічних дискусіях, зокрема під час дистанційного навчання [9, с. 119]. Ця проблема пов'язана з концепціями свідомості, інтенціональності, семантики та свідомого сприйняття. Філософія свідомості ставить питання: чи здатний ШІ розуміти мову на рівні, подібному до людського, або лише маніпулює символами без розуміння їхнього сенсу? Філософ Джон Серль у своєму експерименті «Китайська кімната» довів, що навіть якщо ШІ успішно імітує розуміння мови, це не є свідченням справжнього усвідомленого розуміння. Джон Серль стверджував, що маніпуляції зі знаками без усвідомлення їхнього значення не є еквівалентом людського розуміння. Сучасні дослідники стверджують, що стрімкий розвиток сучасних технологій породжує важливі філософські роздуми що стосуються взаємозв'язку емоційного інтелекту та штучного інтелекту, висвітлюючи питання суб'єктності у процесах пізнання [2, с. 3].

Існують два основні підходи до моделювання мовної компетенції ШІ: символічний і нейронно-мережевий. Символічний підхід базується на логічних правилах і обробці чітко визначених символів, тоді як нейронно-мережевий – на обробці великих обсягів даних і побудові зв'язків між ними.

Попри успіхи, ці методи здебільшого працюють зі статистичними закономірностями, а не зі справжнім розумінням (табл. 1)

Таблиця 1.

Порівняння підходів до моделювання розуміння мови ШІ

Підхід	Опис	Переваги	Недоліки
Символічний	Використання чітко визначених правил і символів для обробки інформації	Логічність, пояснюваність результатів	Відсутність справжнього розуміння
Нейронно-мережевий	Моделювання на основі великих обсягів даних і ймовірнісних закономірностей	Висока продуктивність, адаптивність	Непояснюваність, відсутність інтенціональності

Усвідомлюємо, що символічний підхід передбачає використання чітко визначених правил та символів, що дозволяє отримувати пояснювані результати. Проте основним його недоліком є відсутність справжнього розуміння значень. Натомість нейронно-мережевий підхід базується на великих обсягах даних та ймовірнісних закономірностях. Він демонструє високу продуктивність та адаптивність, але водночас результати складно пояснити, а інтенціональність відсутня.

Інтенціональність, як здатність свідомості спрямовувати себе на об’єкти, є центральною проблемою у філософії свідомості. ШІ не володіє інтенціональністю в традиційному розумінні, що обмежує його здатність до істинного розуміння (табл. 2). Філософія мови Людвіга Вітгенштейна ставить під сумнів можливість інтерпретації значення поза контекстом соціальних практик. ШІ не є частиною людської культури та соціального середовища, що унеможливлює його здатність до інтерпретації значень у повному сенсі.

Таблиця 2.

Основні філософські підходи до проблеми розуміння ШІ

Філософський підхід	Представники	Ключові концепції	Критика застосування до ШІ
Інтенціональність	Франц Брентано, Джон Серль	Спрямованість свідомості на об’єкт	Відсутність справжньої інтенціональності у ШІ
Лінгвістична гра	Людвіг Вітгенштейн	Мова як форма діяльності в соціальному контексті	ШІ не є частиною людської культури
Семантична теорія правди	Альфред Тарський	Істинність як відповідність дійсності	ШІ оперує символьними істинами без усвідомлення

У таблиці 2 подано три основні філософські підходи до проблеми розуміння ШІ, що були представлені відомими філософами (Франц Брентано, Джон Серль, Людвіг Вітгенштейн, Альфред Тарський): інтенціональність, лінгвістичну гру та семантичну теорію правди. Інтенціональність аналізує можливість спрямованості свідомості на об'єкти, що є проблематичним для ШІ через відсутність усвідомленості. Лінгвістична гра Вітгенштейна підкреслює соціальний контекст мови, якого ШІ позбавлений. Семантична теорія правди розглядає відповідність висловлювань дійсності, але ШІ оперує символьними істинами без їхнього осмислення. Таблиця допомагає зрозуміти, як різні філософські концепції розглядають межі та обмеження штучного інтелекту щодо розуміння мови.

На сьогодні існують серйозні етичні виклики, пов'язані з використанням мовних моделей ШІ. Некоректне інтерпретування або маніпуляції зі значеннями можуть спричинити дезінформацію та негативні соціальні наслідки. У процесі дослідження нами було здійснено Аналіз філософських підходів до проблеми розуміння ШІ, що представлено в діаграмі (рис. 1)

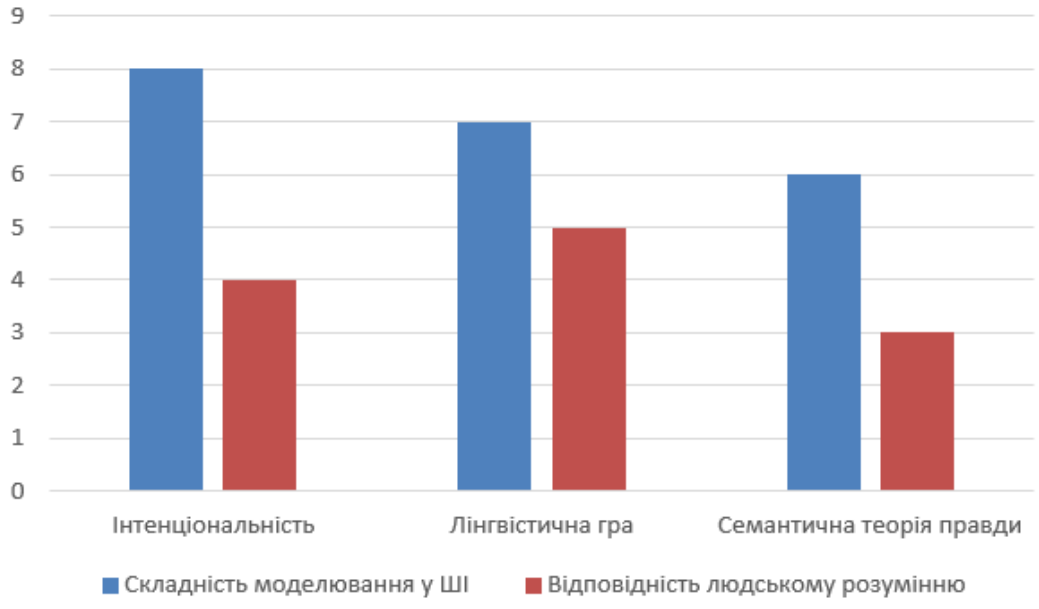


Рис. 1 Аналіз філософських підходів до проблеми розуміння ШІ

Стовпчикова діаграма представляє три основні філософські підходи до проблеми розуміння мови штучним інтелектом (ШІ) – інтенціональність, лінгвістичну гру Вітгенштейна та семантичну теорію правди [11, с. 397]. Аналіз ґрунтується на двох ключових параметрах: складність моделювання у ШІ (наскільки важко запрограмувати чи моделювати ці концепції в системах штучного інтелекту) та відповідність людському розумінню

(наскільки адекватно моделі ШІ можуть наближатися до людського розуміння цих філософських концепцій).

Методика оцінювання параметрів на основі філософських підходів містить авторські підходи. Оцінювання складності моделювання у ШІ та відповідності людському розумінню здійснювалося на основі комплексного аналізу літератури, філософських концепцій та сучасних досліджень у сфері штучного інтелекту. Ключовими джерелами виступили філософські праці з аналітичної філософії, роботи в галузі когнітивної науки. Процес визначення балів включає:

1. Аналіз філософських праць (роботи Джона Серля, Людвіга Вітгенштейна, Дональда Девідсона).
2. Огляд сучасних досягнень у галузі штучного інтелекту, зокрема мовних моделей (GPT, BERT).
3. Вивчення інтерпретаційного потенціалу ШІ, включаючи обмеження нейромереж у розумінні контексту та значення.
4. Використання матеріалів конференцій і тематичних наукових досліджень.

Під час дослідження нами були визначені підходи до оцінювання та виставлені відповідні бали по відношенню до двох параметрів: складність моделювання у ШІ та відповідність людському розумінню. Складність **моделювання було оцінено в** 8 балів. ШІ не має свідомості, намірів чи інтенціональних станів, тому моделювання таких аспектів потребує не лише алгоритмічного підходу, а й суттєвих проривів у когнітивних науках. Моделювання інтенціональності у ШІ є дуже складним завданням, оскільки ШІ позбавлений суб'єктивного досвіду і справжнього наміру. Проблема полягає в тому, що інтенціональність передбачає здатність спрямовувати думки на об'єкти чи явища, тоді як ШІ оперує символічними даними. **Відповідність людському розумінню було оцінено у** 4 бали, оскільки імітація інтенціональних висловлювань можлива через складні мовні моделі, проте це залишається лише симуляцією, без справжнього розуміння. Системи ШІ можуть імітувати інтенціональні висловлювання, але це лише поверхневе відображення людського мислення. ШІ не має справжньої свідомості чи усвідомлення намірів.

Лінгвістична гра (за теорією Л. Вітгенштейна) також оцінювалась за двома параметрами. Складність моделювання була оцінена у 7 балів. Соціальний контекст мови, на якому базується концепція лінгвістичної гри, складно відтворити алгоритмічно. Хоча сучасні мовні моделі можуть аналізувати контексти на основі великих даних, вони не здатні повноцінно осягнути культурні та соціальні відтінки. Відповідність людському розумінню відповідає 5 балам. ШІ може адаптуватися до контекстуальних

варіацій у мовленні, проте без глибокого розуміння мети чи мотивів комунікації [5, с. 219].

Семантична теорія правди зводиться до складності моделювання, що оцінено у 6 балів. Семантична теорія правди базується на логіці, яку можна частково формалізувати у системах ШІ. Однак інтерпретація істинності як відповідності реальності виходить за межі суто логічних моделей. Відповідність людському розумінню було оцінено у 3 бали. Моделі ШІ можуть оцінювати істинність висловлювань через обчислювальні алгоритми, але без усвідомлення онтологічних і філософських аспектів істини.

Усвідомлюємо, що жоден із філософських підходів не може бути повністю інтегрований у систему ШІ. Поряд із цим ми помітили, що ШІ демонструє високі обчислювальні можливості, однак здатність до глибинного осмислення мови залишається поверхневою [8, с. 390].

Висновки. Проблема розуміння мови штучним інтелектом у філософському контексті залишається складним та дискусійним питанням. Аналіз основних філософських концепцій – інтенціональності, лінгвістичних ігор Вітгенштейна та семантичної теорії правди – демонструє, що сучасні мовні моделі ШІ здатні лише до часткової імітації людського розуміння мови. Попри значні досягнення у розвитку нейромережевих алгоритмів та глибокого навчання, справжнє осягнення значень, контекстів та інтенцій залишається поза межами можливостей ШІ.

Попри успіхи в обробці природної мови, існуючі мовні моделі ШІ залишаються на рівні синтаксичної обробки інформації без досягнення глибинного семантичного осмислення. Імітація людського мовлення, хоч і досягає високого рівня точності, не здатна адекватно відтворити складні когнітивні процеси, пов’язані зі свідомістю та розумінням.

Для подальшого розвитку ШІ у контексті мовного розуміння необхідно звернутися до міждисциплінарних досліджень, які б поєднували досягнення філософії, когнітивних наук та штучного інтелекту. Поглиблене розуміння природи інтенцій, соціального контексту комунікації та концептуальних аспектів істини може стати основою для створення моделей ШІ, здатних не лише до обробки мови, але й до наближення до справжнього розуміння мови та її значення.

Література:

1. Бондар А.В. Обмеження та перспективи розвитку штучного інтелекту: філософський аналіз. *Актуальні проблеми філософії та соціології.* 2023. Вип.44. С. 10–15.

2. Варипаєв О., Байрамова О., Сільвестрова О. Емоційний інтелект та штучний інтелект: філософська рефлексія суб’єктності в процесах пізнання. *Філософія та управління*. 2025. №2 (6). С. 1–10.

3. Зінчина О., Кулак К. Філософські проблеми осмислення штучного інтелекту. Мат еріали Між народної науково-т еорет ичної інт ернет -конференції «Міст о. Культ ура. *Цивілізація: міжнародні студії», Квітень*. 2020. С. 111–114.

4. Мельник Ю., Тодорова С., Шевченко Г. Філософія штучного інтелекту у вищій освіті. *Humanities Studies*. 2024. №19 (96). С. 126–134.

5. Сардак О. В. Лінгвістична філософія Людвіга Вітгенштейна. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка.* 2013. №4. С. 218–220.

6. Толочко С. В., Бордюг Н. С., Годунова А. В. Розвиток критичного мислення молоді в епоху розвитку технологій зі штучним інтелектом. *Scientific monograph*. 2024. С. 462–490.

7. Шарова Т.М., Землянська А.М. Використання освітнього порталу в дистанційному навчанні: недоліки й переваги. *Удосконалення освітньо-виховного процесу в закладі вищої освіти: збірник науково-методичних праць*. 2023. № 26. С. 297–303.

8. Шарова Т. М., Ломейко О.П., Шаров С.В. Штучний інтелект в освіті: свідомий вибір. *Удосконалення освітньо-виховного процесу в закладі вищої освіти: збірник науково-методичних праць* / Таврійський державний агротехнологічний університет імені Дмитра Моторного. Запоріжжя: ТДАТУ, 2024. Вип. 27. С. 390–401.

9. Шарова Т.М., Шаров С.В. Електронне навчання: дієвий формат освіти. *Академічна культура дослідника в освітньому просторі: європейський та національний досвід:* зб. матеріалів ІІ Міжнар. наук.- практ. конф. (16-17 травня 2019 р., м. Суми). 2019. С. 119–123.

10. Asy'ari M., Sharov S. Transforming Education with ChatGPT: Advancing PersonalizedLearning, Accessibility, and Ethical AI Integration. *International Journal of Essential Competencies in Education*. 2024. № 3(2). С. 119–157.

11. Kaliuzhna Yu. Origins of the Formation of the Concept in the Philosophy of Ludwig Wittgenstein. *Forum Filologiczne Ateneum*. Vol. 8. No. 1. Akademia Ateneum w Gdańsku, 2020. Pp. 395–415.

References:

1. Bondar A.V. Obmezhennia ta perspektyvy rozvytku shtuchnoho intelektu: filosofskyi analiz. [Limitations and prospects for the development of artificial intelligence: a philosophical analysis]. *Aktualni problemy filosofii ta sotsiolohii*. 2023. Vyp. 44. S. 10–15. [in Ukrainian].

2. Varypaiev O., Bairamova O., Silvestrova O. Emotsiinyi intelekt ta shtuchnyi intelekt: filosofska refleksiia subiektnosti v protsesakh piznannia. [Emotional intelligence and artificial intelligence: philosophical reflection of subjectivity in the processes of cognition]. *Filosofiia ta upravlinnia*. 2025. №2 (6). S. 1–10. [in Ukrainian].

3. Zinchyna O., Kulak K. Filosofski problemy osmyslennia shtuchnoho intelektu. [Philosophical problems of understanding artificial intelligence]. *Materialy Mizhnarodnoi naukovo-teoretychnoi internet-konferentsii «Misto. Kultura. Tsyvilizatsiia: mizhnarodni studii»*, Kviten. 2020. S. 111–114. [in Ukrainian].

4. Melnyk Yu., Todorova S., Shevchenko H. Filosofiia shtuchnoho intelektu u vyshchii osviti. [Philosophy of artificial intelligence in higher education]. *Humanities Studies.* 2024. №19 (96). S. 126–134. [in Ukrainian].

5. Sardak O. V. Linhvistychna filosofiia Liudviha Vithenshteina. [Linguistic philosophy of Ludwig Wittgenstein]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka*. 2013. №4. S. 218–220. [in Ukrainian].

6. Tolochko S. V., Bordiuh N. S., Hodunova A. V. Rozvytok krytychnoho myslennia molodi v epokhu rozvytku tekhnolohii zi shtuchnym intelektom. [Development of critical thinking of youth in the era of development of technologies with artificial intelligence]. *Scientific monograph.* 2024. S. 462–490. [in Ukrainian].

7. Sharova T.M., Zemlianska A.M. Vykorystannia osvitnoho portalu v dystantsiinomu navchanni: nedoliky y perevahy. [Using an educational portal in distance learning: disadvantages and advantages]. *Udoskonalennia osvitno-vykhovnoho protsesu v zakladi vyshchoi osvity: zbirnyk naukovo-metodychnykh prats.* 2023. № 26. S. 297–303. [in Ukrainian].

8. Sharova T. M., Lomeiko O.P., Sharov S.V. Shtuchnyi intelekt v osviti: svidomyi vybir. [Artificial intelligence in education: a conscious choice]. *Udoskonalennia osvitno-vykhovnoho protsesu v zakladi vyshchoi osvity: zbirnyk naukovo-metodychnykh prats* / Tavriiskyi derzhavnyi ahrotekhnolohichnyi universytet imeni Dmytra Motornoho. Zaporizhzhia: TDATU, 2024. Vyp. 27. S. 390–401. [in Ukrainian].

9. Sharova T.M., Sharov S.V. Elektronne navchannia: diievyi format osvity. [E-learning: an effective format of education]. *Akademichna kultura doslidnyka v osvitnomu prostori: yevropeiskyi ta natsionalnyi dosvid: zb. materialiv II Mizhnar. nauk.- prakt. konf.* (16-17 travnia 2019 r., m. Sumy). 2019. S. 119–123. [in Ukrainian].

10.Asyari M., Sharov S. Transforming Education with ChatGPT Advancing Personalized Learning, Accessibility, and Ethical AI. [Transforming Education with ChatGPT: Advancing PersonalizedLearning, Accessibility, and Ethical AI Integration]. *Integration. International Journal of Essential Competencies in Education*. 2024. № 3(2). S. 119–157. [in English].

11. Kaliuzhna Yu. Vytoky formuvannia uiavlennia pro kontsept u filosofii Liudviha Vithenshteina. [Origins of the Formation of the Concept in the Philosophy of Ludwig Wittgenstein]. *Forum Filologiczne Ateneum*. Vol. 8. No. 1. Akademia Ateneum w Gdańsku, 2020. Pp. 395–415. [in English].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) № 4(34)2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 378.1

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1805-1824

Шемчук Вадим Андрійович кандидат педагогічних наук, старший дослідник, докторант наукового відділу організації підготовки та атестації науково-педагогічних кадрів науково-методичного центру організації наукової та науково-технічної діяльності, Національний університет оборони України, Україна, м. Київ, https//orcid.org/0000-0001-8873-0443

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗАПАСУ: СИСТЕМАТИЗАЦІЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ

Анотація. У статті здійснено поглиблену систематизацію та всебічний термінологічний аналіз поняття «професійна компетентність» у контексті підготовки майбутніх офіцерів запасу. Розглянуто еволюцію визначення цього складного конструкту в науковій літературі з педагогіки, психології та військової справи, з особливим акцентом на його застосуванні до специфіки військової освіти. У процесі дослідження виокремлено ключові дефініції професійної компетентності, представлені різними науковими школами та дослідниками, а також детально проаналізовано їхні структурні компоненти, включаючи знання, уміння, навички, особистісні якості та мотиваційну складову.

Особливу увагу приділено аналізу співвідношення та взаємозалежності термінів «компетентність» і «компетенція», що часто використовуються як синоніми, але мають певні відмінності у науковому дискурсі, особливо у сфері військової освіти та підготовки офіцерів запасу. Виявлено спільні та сутнісні відмінності у трактуванні професійної компетентності майбутніх офіцерів запасу різними авторами, що відображають різні теоретичні підходи та практичні потреби військової сфери.

На основі проведеного критичного аналізу наявних визначень запропоновано інтегроване та узагальнене визначення поняття «професійна компетентність майбутнього офіцера запасу». Це визначення враховує складну та багатогранну природу майбутньої професійної діяльності офіцерів запасу, їхню специфічну роль у системі оборони держави та особливості підготовки у закладах військової освіти. Запропоноване визначення охоплює не лише операційно-технічні аспекти військової справи, але й лідерські якості, морально-психологічну стійкість та здатність ефективно виконувати завдання в умовах невизначеності та ризику.

Результати проведеного дослідження мають важливе теоретичне значення для поглиблення наукового розуміння сутності професійної компетентності майбутніх офіцерів запасу. Отримані висновки можуть слугувати надійною теоретичною основою для подальших наукових розвідок у галузі військової педагогіки, зокрема при розробці концептуальних моделей формування та ефективних інструментів оцінювання професійної компетентності майбутніх офіцерів запасу, а також для удосконалення змісту та технологій їхньої підготовки у системі військової освіти.

Ключові слова: майбутні офіцери запасу, військова освіта, внутрішнє забезпечення якості, вища освіта, якість підготовки, військова підготовка, військовий фахівець, професійна компетентність, заклад вищої освіти, вищий військовий навчальних заклад.

Shemchuk Vadym Andriyovych Candidate of pedagogical sciences, Senior Researcher, Doctoral Student at the Scientific Department of Training and Certification of Scientific and Pedagogical Personnel of the Scientific and Methodological Centre for Organisation of Scientific and Scientific-Technical Activities, National Defence University of Ukraine, Kyiv, https//orcid.org/0000-0001-8873-0443

PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE RESERVE OFFICERS: SYSTEMATIZATION OF TERMINOLOGICAL ANALYSIS

Abstract. The article presents an in-depth systematization and comprehensive terminological analysis of the concept of «professional competence» in the context of training future reserve officers. The evolution of the definition of this complex construct in the scientific literature on pedagogy, psychology, and military affairs is considered, with a particular emphasis on its application to the specifics of military education. In the research process, key definitions of professional competence presented by various scientific schools and researchers are identified, and their structural components, including knowledge, skills, abilities, personal qualities, and motivational aspects, are analyzed in detail.

Particular attention is paid to the analysis of the correlation and interdependence of the terms «competence» and «competency», which are often used synonymously but have certain differences in scientific discourse, especially in the field of military education and the training of reserve officers. Common and essential differences in the interpretation of the professional competence of future reserve officers by various authors are revealed, reflecting different theoretical approaches and practical needs of the military sphere.

Based on the critical analysis of existing definitions, an integrated and generalized definition of the concept «professional competence of a future reserve officer» is proposed. This definition takes into account the complex and multifaceted nature of the future professional activities of reserve officers, their specific role in the state's defense system, and the peculiarities of training in military educational institutions. The proposed definition encompasses not only the operational and technical aspects of military affairs but also leadership qualities, moral and psychological resilience, and the ability to effectively perform tasks in conditions of uncertainty and risk.

The results of the research have significant theoretical value for deepening the scientific understanding of the essence of the professional competence of future reserve officers. The findings can serve as a reliable theoretical basis for further scientific research in the field of military pedagogy, particularly in the development of conceptual models for the formation and effective tools for evaluating the professional competence of future reserve officers, as well as for improving the content and technologies of their training in the military education system.

Keywords: future reserve officers, military education, internal quality assurance, higher education, quality of training, military training, military specialist, professional competence, higher education institution, higher military educational institution.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими, чи практичними, завданнями. Глобалізаційні, трансформаційні, інформаційні світові процеси суттєво впливають на соціально-економічний розвиток суспільств і характеризуються такими основними ознаками: повсюдне впровадження науко- та інформаційномістких технологій; роботизація; формування кібернетичного простору; зростання індустрії знань, у яку переміщується все більше та більше людей і ресурсів; зростання ролі інформаційно-комунікаційної інфраструктури в системі суспільного виробництва; вплив на професійну діяльність фахівців у різних сферах зайнятості.

При цьому актуальними та проблемними залишаються вимоги до професійного та особистісного розвитку людини. Відтак головними завданнями майбутнього спеціаліста є набуття професійних якостей, достатнього рівня професійної компетентності, індивідуальної самореалізації, ціннісних, світоглядних, національно-патріотичних орієнтацій, мобільності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика формування професійної компетентності майбутніх офіцерів запасу є предметом наукового зацікавлення вітчизняних дослідників. У працях В. Марценківського,

Є. Камалова, М. Клонцака розглядаються теоретико-методичні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема в умовах військової освіти. Наголошується на важливості інтеграції фахових знань, умінь і особистісних якостей та здібностей, що становлять основу професійної компетентності.

Значна увага приділяється вивченню структури, компонентного складу та чинників формування професійної компетентності (Н. Болюбаш [2], Н. Нагорна [10], О. Овчарук [8; 11], В. Петрук [13], К. Рудницька [15]).

Водночас, у сучасних дослідженнях усе більше акцентується на необхідності упорядкування термінологічного апарату в цій галузі, що, зокрема, висвітлюється в роботах, присвячених термінознавчому аналізу педагогічних і військових понять (Л. Олійник [12], В. Ягупов [17–18]) та інші.

Попри наявні наукові доробки, спостерігається недостатність цілісної систематизації термінологічних поєднань, що визначають сутність професійної компетентності саме в контексті підготовки офіцерів запасу. Це зумовлює актуальність подальших досліджень у напрямі узагальнення й структуризації терміносистеми, що використовується у військово-педагогічному дискурсі.

Мета статті – здійснити систематизацію та узагальнення термінологічного апарату поняття *«професійна компетентність»* у контексті підготовки майбутніх офіцерів запасу з метою уточнення його змістового наповнення та окреслення науково-методичних підходів до його використання у військово-педагогічній сфері.

Виклад основного матеріалу. Викладене в повній мірі стосується якості підготовки офіцерів запасу для Збройних Сил України, їх професійної компетентності та є одним з пріоритетних завдань для військових навчальних підрозділів закладів вищої освіти, вищих військових навчальних закладів.

Важливим є питання розкриття функцій компетентності в структурі особистості, системою яких і визначається структура компетентності, а саме:

– мотиваційно-спонукальна функція компетентності, яка виступає умовою розвитку та набуття досконалої форми мислення, мотивів, цінностей, спрямованості особистості, яка прагне стати самодостатньою у власній професійній діяльності, реалізувати творчий потенціал, проявити свої здібності,

набути авторитету в колективі;

– гностична функція компетентності виявляється в інтересі та засвоєнні особистістю знань, розширенні нею освіченості, кругозору, ерудиції,

спрямованості на перспективний розвиток, активізує пізнавальну та інтелектуальну діяльність;

– емоційно-вольова функція виявляється у здатності особистості до вольових напружень, мобілізації своїх сил у подоланні труднощів у процесі пізнавальної або професійної діяльності, наполегливості, витривалості, стриманості;

– практико-операційна, що полягає у формуванні та вдосконаленні на підґрунті здобутих знань професійних умінь і навичок, розвиток загальних та спеціальних здібностей;

– комунікативна, яка виявляється в здатності організовувати роботу команди співробітників, реалізовувати проекти, вести діалог із колегами та замовниками;

– контрольно-оцінна – усвідомлення фахівцем відповідного профілю повноти своїх знань, поведінки, цінностей та інтересів, оцінювання самого себе як професіонала своєї справи;

– коригувальна – виявляється в здатності фахівця робити аналітичні висновки з власної професійної діяльності, долати недоліки.

Міжнародні експерти поняття компетентність вважають таким, що охоплює:

– задані навички (вимога виконувати певні індивідуальні завдання);

– використання знань і вмінь на робочому місці на рівні встановлених вимог (стандартів) до даної роботи;

– здатність відповідально виконувати обов'язки та досягати запланованих результатів;

– здатність знаходити рішення у нестандартних ситуаціях;

– здатність застосовувати знання та вміння у нових умовах виробничої діяльності [5, С. 96-97].

Водночас, як відзначає В. Ягупов [17, С. 4-5], з викладеного вбачається відсутність чітких критеріїв класифікації «поняття компетентність». Для уникнення суб'єктивізму в розумінні змісту та смислового поля зазначеного поняття, визначення наукових засад його класифікації автор виокремлює такі його провідні характеристики:

– багатогранність, тобто існують багато її видів, які характеризують якісний аспект опанування особою певним видом діяльності як її суб'єктом;

– багатокомпонентність, тобто будь-яка компетентність складається з певної мінімальної кількості компонентів – інтелектуальних, діяльнісних, професійно важливих якостей, мотиваційних тощо, без яких особа не може актуалізуватися в діяльності;

– багатовимірність, тобто для діагностування її сформованості та розвиненості необхідно чітко виокремити конкретні критерії і показники оцінювання;

– надпредметність і міждисциплінарність, тобто вона демонструє інтегральний результат опанування особою навчальною програмою за певною професією та конкретним фахом, а не тільки певною навчальною дисципліною;

– різнофункціональність, тобто компетентність дає можливість особі реалізовувати багато функцій, у тому числі – інтегральних у процесі діяльності;

– суб'єктність, тобто компетентність завжди конкретна, оскільки стосується конкретного суб'єкта діяльності та його професіоналізму, майстерності та індивідуального досвіду діяльності.

Підсумовуючи викладене, відзначимо:

1. Компетентність визначається багатоаспектними характеристиками, що відображають її глибинну природу та сутність, а саме:

1) компетентність – це здатність, якість (властивість) особистості, володіння компетенцією, поєднання знань, умінь, навичок, досвіду, ставлень, освітні результати. інтегративне утворення особистості. поінформованість (обізнаність);

2) компетентність – це здатність вирішувати проблеми, застосовувати теоретичні знання, вміння, навички, виконувати, задовольняти потреби, реалізувати потенціал;

3) компетентність – це здатність діяти (виконувати діяльність): управлінську, професійну, продуктивну, ефективну, самостійну;

4) компетентність – це здатність продуктивно виконувати діяльність на основі психологічних компонентів особистості, здобутих: знань, умінь. навичок, набутого досвіду, цінностей.

2. У науковій літературі щодо компетентності мають місце такі поняття: життєва компетентність; професійна компетентність; цивілізаційна компетентність; етична компетентність; комунікативна компетентність; політична компетентність; мовна компетентність; психологічна компетентність; інтелектуальна компетентність; громадянська компетентність тощо.

3. Більшість авторів під компетентністю розуміють загальну підготовленість, здатність і готовність особистості до дії як суб'єкта професійної діяльності, що ґрунтуються на його знаннях і досвіді, набутих завдяки навчанню та вихованню, зорієнтованих на становлення самодостатньої особистості з ціннісними установками.

4. Компетентність фахівця можна розглядати в трьох аспектах:

– функціональні питання, повноваження, в яких особа повинна бути обізнана;

– досвід, інформаційний ресурс, знання в певній предметній галузі, якими володіє фахівець;

– вимоги до підготовки особи у певній сфері професійної діяльності.

Термін «компетентнісна освіта» з'явився в США і ґрунтувався на вивченні досвіду провідних педагогів. Саме поняття «компетентнісний підхід» був застосований американськими науковцями в 60-х роках XX століття, в 70-х роках занесений до освітньої програми США, а вже у 80-х роках – до підготовчих програм Німеччини (Дж. Бовден) та Великобританії. Своє продовження компетентнісний підхід отримав у 1997 році XXI століття у програмі «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади» в рамках Федерального статистичного департаменту Національного центру освітньої статистики США, Швейцарії, Канади [7].

Розбудова освітньої системи на основі компетентнісного підходу зумовлена такими чинниками:

– переходом світової спільноти до інформаційного суспільства, де пріоритетним вважається не просте накопичення майбутніми фахівцями знань, умінь, навичок, а й формування уміння вчитися, оволодіння навичками пошуку інформації, здатності до самонавчання упродовж життя, де ці фактори стають визначальною сферою професійної діяльності особистості;

– упровадженням моделі особистісно-орієнтованого освітнього процесу як оновленої парадигми гуманістичної освіти, яка передбачає визнання особистості суб'єктом цього процесу;

– актуалізацією глобалізації усіх сфер життєдіяльності особистості та суспільства в умовах загальноцивілізаційних тенденцій сучасного світу, що вимагає від вищої школи надати особистості певних можливостей інтегруватися в різні соціуми, самовизначатися в житті, активно діяти, бути конкурентоспроможною в своїй професійній діяльності;

– необхідністю набути здібностей щодо розуміння трансформаційних, інноваційних процесів у світових освітніх системах.

Законом України «Про освіту» визначено, що досягнення освітньої мети забезпечується шляхом формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; математична компетентність; компетентності у галузі природничих наук, техніки та технологій; інноваційність; екологічна компетентність; інформаційно-комунікаційна компетентність; навчання впродовж життя; громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей; культурна компетентність; підприємливість та

фінансова грамотність; інші компетентності, передбачені стандартом освіти [14].

Основною ідеєю компетентнісного підходу є єдність і цілісність властивостей особистості. Компетентнісний підхід орієнтує на стимулювання учасників освітнього процесу, узгодження уявлень соціуму, навчального закладу про пріоритети результатів освітньої діяльності. Результатом компетентнісної освіти мають бути сформовані компетентності, які виявляються в професійній діяльності щодо застосування знань, умінь, навичок під час розв'язування завдань в умовах, що відрізняються від тих, у яких ці знання засвоювалися. Особливості компетентностей як результату освіти полягають у необхідності враховувати такі чинники: компетентність – це інтегрований результат освіти; компетентність дає змогу вирішувати комплексні, складні завдання; компетентність існує у формі діяльності, а не у формі інформації про неї; компетентність виявляється в процесі реальної професійної діяльності.

Поняття «компетентнісний підхід» В. Химинець ототожнює зі спрямованістю освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Компетентнісний підхід скеровує освіту на формування цілого набору компетентностей (знань, умінь, навичок, ставлень тощо), якими мають оволодіти майбутні фахівці. При цьому науковець наголошує на тому, що традиційна система освіти акцентувала основні зусилля на набутті знань, умінь і навичок, що догматично абсолютизувало знання та сформувало знаннєвий підхід до навчання. Основна увага при цьому фокусувалася на самих знаннях, а те, для чого вони потрібні, залишалося поза увагою [16].

К. Рудніцька вважає, що компетентнісний підхід передбачає не просту трансляцію знань, умінь і навичок від викладача до студента, а формування у майбутніх фахівців професійної компетентності; компетенція – сукупність взаємопов'язаних якостей людини (знання, уміння, навички), які є необхідними для здійснення ефективної діяльності в певній галузі; компетентність – володіння відповідними компетенціями, які включають особисте ставлення до предмета діяльності; професійна компетентність – інтегральна характеристика особистості, що визначає здатність вирішувати професійні проблеми і типові професійні завдання, які виникають в реальних ситуаціях професійної діяльності, з використанням знань, професійного та життєвого досвіду, цінностей і нахилів [15].

На думку Н. Нагорної, компетентнісний підхід ставить на перше місце не поінформованість студента, а вміння розв'язувати проблеми, що виникають у пізнавальній, технологічній і психічній діяльності, у сферах етичних, соціальних, правових, професійних, особистих взаємовідносин. З

огляду на це, зазначений підхід передбачає такий вид змісту освіти, який не зводиться до знаннєво-орієнтованого компонента, а передбачає цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, компетенцій [10].

Запровадження компетентнісного підходу в систему освіти веде до зміни самої процедури розроблення та формату побудови освітніх програм: трансформація змісту освіти відповідно до компетентнісного підходу, насамперед, визначається принципово іншими принципами його відбору й структурування, спрямованими на кінцевий результат освітнього процесу – набуття компетентностей. При цьому відбувається зміна кінцевих результатів освітнього процесу – навчальних результатів, а саме: від моделі «знання-вміння-навички» до моделі «знання-вміння-установки» де останні символізують весь спектр поведінкових компетенцій (мотиви, риси, цінності, установки тощо). Реалізація компетентнісного підходу орієнтує на розвиток у майбутніх фахівців системного комплексу умінь, смислових орієнтацій, адаптаційних можливостей, досвіду та способів продуктивної, інноваційної діяльності з отриманням конкретного результату відповідно до поставленої мети.

Компетентнісний підхід дозволяє: перейти у освіті від її орієнтації на відтворення знання до застосування й організації знання; покласти в основу стратегію підвищення гнучкості на користь розширення можливості працевлаштування; поставити за основу міждисциплінарно-інтегровані вимоги до результату освітнього процесу; орієнтувати діяльність випускників на розмаїтість професійних і життєвих ситуацій і базується на сукупності загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу й оцінювання освітніх результатів, а саме:

– цілей освіти, що полягають у розвитку в тих, хто навчається, здатності самостійно розв’язувати проблеми в різних видах діяльності на основі використання соціального досвіду, елементом якого є їх власний досвід;

– змісту освіти, що є дидактично адаптованим соціальним досвідом розв’язування навчальних, пізнавальних, світоглядних, моральних та інших проблем;

– особливостей організації освітнього процесу, що полягають у створенні умов для формування у майбутніх фахівців досвіду самостійного розв’язування пізнавальних, комунікативних, організаційних, моральних та інших проблем, що становлять зміст освіти;

– оцінюванні освітніх результатів, що ґрунтується на аналізі рівнів освіченості, досягнутої тими, хто навчається, на певному етапі навчання.

З викладених означень вбачається, що компетентнісний підхід в освіті не заперечує необхідності засвоєння знань, формування навчальних умінь, навичок, які є основою компетентностей. Але при цьому акцентує увагу на здатності тих, хто навчається? використовувати здобуті знання, що, в свою чергу, значно розширює цілі та завдання освіти, орієнтуючи їх на кінцевий результат. Тобто розуміння знань як зростання суми дисциплінарної інформації замінюється на комплекс здатностей, які допомагають діяти nf досягати необхідного результату.

Наведені погляди на компетентність, компетентнісний підхід дозволяють розглянути ґрунтовно як професійну компетентність фахівців, так і професійні компетентності майбутніх офіцерів запасу.

Поняття «професійна компетентність» включає в собі набір компетентностей, які обумовлені специфікою професійної діяльності з певного напряму підготовки фахівців. Аналіз наукових праць щодо дефініції поняття «професійна компетентність» показує, що тут мають місце три підходи.

Перший з них визначає професійну компетентність як систему знань, умінь, навичок, досвіду, якостей особистості, ціннісних орієнтацій, мотивів, діяльності тощо. Такий підхід відображено, зокрема, в типології професійних компетентностей французьких учених, а саме: концептуальні професійні компетентності (когнітивна компетентність, мета-компетентність; операційна (діяльнісна) професійна компетентність (функціональна компетентність, соціальна компетентність) [21].

Другий підхід до визначення професійних компетентностей характерний для німецьких дослідників [20], які вважають, що основою професійної компетентності є ключові компетентності. За такого підходу дослідники виділяють компетентності, які стосуються безпосередньо професійної діяльності:

– технічна компетентність (застосування знань, умінь, навичок, що передбачені професійними освітніми стандартами);

– методологічна компетентність (здатність до самостійного отримання інформації, поєднання фундаментальних знань з практичними діями, уміння професійно реагувати на ситуації, які виникають у професійній діяльності);

– соціальна компетентність (здатність працювати в колективі, володіння навичками комунікації);

– особистісна компетентність (самопізнання, самоконтроль, самокоригування, постійне самовдосконалення, розвиток особистих інтересів).

Польські науковці виокремлюють п’ять ключових компетентностей особи: навчальну, комунікативну, соціальну, діяльнісну та комп’ютерну

[23, С. 191]. В документах ЮНЕСКО окреслюється коло ключових компетенцій, які повинні стати обов'язковим результатом освіти. В. Хутмахер наводить прийняті Радою Європи, з урахуванням досвіду ЮНЕСКО, визначення п'яти ключових компетенцій, якими «повинна бути озброєна молодь Європи»: 1) політичні та соціальні компетенції, такі як спроможність приймати відповідальність, брати участь у прийнятті групових рішень, вирішувати конфлікти ненасильницькими засобами, брати участь у підтримці та покращенні демократичних інститутів; 2) компетенції, пов'язані з життям у полікультурному суспільстві; для того, щоб контролювати прояви расизму та ксенофобії, розвиток клімату нетолерантності, освіта повинна «оснастити» молодь міжкультурними компетенціями, такими, як прийняття відмінностей, повага до інших і вміння жити з людьми інших культур, мов і релігій; 3) компетенції, що відносяться до володіння усною та письмовою комунікаціями, які мають особливе значення для праці та соціального життя, з акцентуванням того, що людям, які не володіють ними, загрожує соціальна ізоляція; у цьому ж контексті комунікації все більшу актуальність набуває володіння декількома мовами; 4) компетенції, пов'язані зі зростанням інформатизації суспільства; оволодіння цими технологіями, розуміння їх застосування, слабких і сильних сторін та способів критичного сприйняття інформації, яка поширюється засобами мас-медіа та рекламою; 5) спроможність навчатися впродовж життя як основа безперервного навчання в контексті особистого, професійного та соціального життя [22].

Третій підхід, на нашу думку, є синтезом, поєднанням двох перших, прихильником якого є В. Ягупов [17, с. 8]. Автор на основі врахування провідних видів діяльності особи протягом життя та її професійної діяльності, а також беручи до уваги мінімальну кількість теоретичних і практичних знань, навичок, умінь, здатностей, певних особистісних та інших якостей, необхідних для соціального, професійного та фахового буття особи, компетентність класифікує на три види:

– ключові компетентності – необхідні для буття особи в соціумі, набуття нею освіти та активної діяльності в суспільстві як соціальному суб'єктові; вони визначаються як базові, оскільки забезпечують, з одного боку, соціальну суб'єктність особи, тобто її соціальне буття, а з іншого – опанування та реалізацію інших видів компетентності особи як суб'єкта професійної та фахової діяльності; без сформованості зазначених компетентностей складно наголошувати про повноцінне функціонування особи в суспільстві, успішне опанування нею певною професією та фахом, а також про ефективну професійну діяльність;

– професійні компетентності – необхідні для професійного буття особи як професійному суб'єктові; професійна компетентність будь-якого фахівця є складним інтегральним психологічним, професійним, фаховим і суб'єктним утворенням, яке формується в процесі набуття професійної освіти, актуалізується, розвивається та вдосконалюється у процесі практичної професійної діяльності як її суб'єкта, а ефективність її здійснення суттєво залежить від теоретичної, практичної та психологічної видів його підготовленості до неї, здатності та готовності до її здійснення, суб'єктних, професійно важливих та індивідуально-психічних якостей фахівця, сприйняття ним цілей, цінностей, змісту, результатів та особливостей цієї діяльності [17; 18];

– фахова компетентність необхідна для фахового буття особи як фаховому суб'єктові; за визначенням науковців, фахова компетентність характеризує підготовленість до виконання трудової діяльності за конкретною спеціальністю, набір фахових знань, необхідних для вирішення певних проблем, задач, здатність до освітньої діяльності на основі знань, набутих умінь, системна властивість особистості, що виявляється у володінні фаховими компетенціями, в умінні застосовувати набуті знання та вміння в професійній діяльності.

Г. Ковальчук вважає, що професійна компетентність фахівця включає певні складові, визначаючи таким чином модель компетентності: теоретичні знання, навички та їх практичне застосування, здатність до ефективної соціальної взаємодії і ефективного спілкування, здатність самостійно розв'язувати проблеми, здатність організувати свою роботу, особистісна компетентність, реальна самооцінка, відповідальність, культура праці, здатність до соціальної та професійної адаптації, саморозвиток, самонавчання, тощо [6].

В. Петрук визначає професійну компетентність як готовність особистості мобілізувати власні ресурси, організовані в систему знань, умінь, здібностей і особистісних якостей, які необхідні для ефективного розв'язання професійних завдань, що включає в себе ціннісне ставлення особистості до цих ситуацій [13].

На думку зарубіжних дослідників, професійна компетентність персоналу – це набір моделей професійної поведінки, яку працівник повинен використовувати у рамках своєї посади, дає можливість кваліфіковано проводити діяльність та компетентно виконувати свої завдання та функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі чи конкретній діяльності; це основна характеристика людини, яка може бути мотивом, рисою характеру, навичкою, уявленням про самого себе, соціальною роллю; це сукупність знань, навичок і особистих якостей, що дозволяє вирішувати поставлене завдання (чи набір завдань) [19; 24].

Автори досліджень [1; 3] в інтегрованому сенсі професійну компетентність трактують як уміння виконувати робочі функції відповідно до передбачених посадою стандартів. На їх думку, власне компетентність показує вміння на справі – в реальних робочих умовах, а не лише теоретичні знання. Таким чином, поняття професійної компетентності окрім професійних, функціональних знань передбачає наявність практичних вмінь і навичок, які формуються в результаті певного досвіду та стають запорукою конкурентоспроможності фахівця.

Ж. Дасюк пропонує таку дефініцію поняття «професійна компетентність – особистісні можливості спеціаліста, які дають йому змогу діяти конструктивно в рамках певної професійної компетенції» [4, С. 140]. Г. Чередніченко до цих особистісних можливостей відносить загальні та спеціальні здібності людини до виконання певної професійної діяльності; знання, навички, вміння, а також накопичений професійний і життєвий досвід; готовність до професійної діяльності [9].

На нашу думку, професійна компетентність може трактуватись як інтегральна фахова та психологічна характеристика особистості з системою знань, умінь, навичок, досвіду, ціннісних орієнтацій, мотивів, діяльнісних спроможностей, що визначають здатність ефективно виконувати професійно-функціональні обов'язки на основі системного, творчого мислення, діяти в типових і ризиконебезпечних ситуаціях, що виникають в реальних умовах практичної діяльності, разом з почуттям відповідальності за прийняті рішення.

На основі врахування викладеного, наукових поглядів на поняття «професійна компетентність» [2; 7; 8; 11; 17], його подальшого дослідження визначимося з сутністю та складовими професійної компетентності майбутніх офіцерів запасу.

Формування професійної компетентності майбутнього офіцера запасу передбачає створення науково обґрунтованого (методологічного) підходу, який полягає у врахуванні системи нормативних вимог і принципів, що мають бути покладені в основу цього процесу:

– *принцип забезпечення* національної безпеки та оборони держави;

– *принцип науковості*, тобто відповідності змісту підготовки офіцерів запасу сучасному рівню розвитку воєнного мистецтва, озброєння та військової техніки, методам наукового пізнання чинників збройної боротьби;

– *програмно-цільовий принцип* (чітке визначення цілей на основі нормативно-правових, кваліфікаційних вимог – першочергове завдання освітнього процесу; системотворча функція цілей; діагностичність цілей та спрямованість на досягнення реальних результатів у підготовці майбутніх офіцерів запасу;

– *принцип системності,* що передбачає побудову інтегрованої системи умов і впливу на становлення та розвиток усіх компонентів професійної компетентності майбутніх офіцерів запасу;

– *принцип технологічності* передбачає єдність та цілісність таких складових педагогічного процесу: проектування; комунікативно-процесуальна; контрольно-діагностична; моніторингова; коригувальна;

– *принцип міждисциплінарності*, який потребує уваги до формування професійної компетентності на основі визначених навчальних дисциплін із загальновійськової підготовки; організації та методики роботи з особовим складом; тактичної і тактико-спеціально підготовки; військово-технічної та військово-спеціальної підготовки; комплексних практичних занять з вивчення курсу первинної військово-професійної підготовки; навчального збору;

– *принцип професійної спрямованості*, коли навчальна інформація тісно пов'язана з майбутньою професійною діяльністю, відбувається освоєння майбутнім офіцером запасу предметного та соціального значення здобуваємої військово-облікової спеціальності, розвиток навчально-професійної діяльності через використання практичних завдань, різноманітних ігрових ситуацій;

– *принцип інтерактивності* – засвоєння професійних знань шляхом активної суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому процесі з використанням інноваційних технологій, діагностичних, моніторингових процедур, в тому числі – на основі штучного інтелекту;

– *принцип варіативності,* що зумовлює побудову системи навчальних дисциплін (з урахуванням їх вибору майбутніми офіцерами запасу, у тому числі – факультативного), застосування методик самоуправління в процесі позааудиторної самостійної начально-пізнавальної діяльності; забезпечує реалізацію індивідуального та диференційованого підходів до фахової підготовки офіцерів запасу, дає змогу визначати їх можливі індивідуальні освітні маршрути;

– *принцип інноваційності* полягає у створенні (застосуванні). Вдосконаленні технологій, продуктів, а також різної природи ідей, концепцій, рішень, що істотно поліпшують освітній процес, якість підготовки майбутніх офіцерів запасу;

– *принцип системи стимулювання* що має активізувати професійні мотиви та професійну спрямованість майбутніх офіцерів запасу.

З наведених принципів відзначимо такі складові професійної компетентності майбутніх офіцерів запасу:

– особистісно-індивідуальна компетентність – сукупність компетенцій, що відображають професійно-спрямовані переконання, цінності, потреби,

вольові риси особистості, мотиви професійної діяльності, уміння досягати поставленої мети при виконанні професійних завдань;

– предметно-практична компетентність – компетенції, що включають систему фундаментальних та прикладних професійних знань, умінь, навичок за обраною військово-обліковою спеціальністю (загальновійськова підготовка, основи тактики ведення збройної боротьби, застосування озброєння та військової техніки, надання первинної медичної допомоги, знання нормативної та правової бази), здатність застосовувати їх в процесі професійної діяльності;

– інформаційна компетентність – компетенції, що містять систему знань та вмінь за допомогою наявних засобів інформаційних технологій самостійно проводити пошук, аналіз, відбір, обробку та передачу необхідної інформації, необхідної для ведення збройної боротьби;

– управлінська компетентність – сукупність компетенцій, що включають систему знань основ теорії управління; розвиненість умінь планування, формування цілей та завдань професійної діяльності, її організації, аналізу результатів діяльності, виокремлення та формулювання проблемних аспектів в умовах різних ситуацій, впровадження інноваційних форм, методів і технологій професійної діяльності;

– пізнавальна компетентність – інформаційні компетенції, які відображають систему знань, умінь пізнавальної діяльності; розвиненість здатностей цілепокладання, здійснення самостійної навчально-пізнавальної діяльності, самооцінки, саморозвитку, самокоригування;

– комунікативна компетентність – система знань та вмінь взаємодії з персоналом щодо різних аспектів ефективного функціонування військового підрозділу.

Основними методологічними складовими професійної компетентності майбутнього офіцера запасу мають бути такі:

– система ціннісних орієнтацій, мотиваційних ставлень до майбутньої професійної діяльності з урахуванням реальних обставин служби, набутого власного досвіду, устремлінь саморозвиватися, самовдосконалюватися протягом життя;

– система професійних теоретичних і практичних знань, яка забезпечує теоретичну та професійну підготовленість майбутнього офіцера запасу до професійної діяльності;

– система практичних навичок, умінь і здатностей, яка спрямована на практичну підготовленість фахівця до професійної діяльності;

– професійно важливі особистісні якості майбутнього офіцера запасу, які зумовлюють індивідуальний, лідерський стиль його професійної діяльності;

– професійна суб'єктність майбутнього офіцера запасу, основними показниками якої є професійна здатність, пихологічна стійкість, свідомість

і самосвідомість, рефлексія, здатність до самоконтролю та самокоригування власної діяльності.

З урахуванням поглядів В. Ягупова [17] та власного бачення визначимо інтегральні якісні (оціночні) характеристики професійної компетентності майбутніх офіцерів запасу:

– характеризує професійну діяльність офіцера запасу, тобто має діяльнісний характер прояву;

– характеризує ступінь включення офіцера запасу як суб'єкта військового колективу в професійну діяльність, тобто має колективістський характер прояву;

– діяльнісна характеристика фахівця за конкретною військово-обліковою спеціальністю, що свідчить про його здатність і готовність працювати на певному рівні, тобто характеризує індивідуальний характер прояву військово-спеціальної компетентності;

– здатність офіцера запасу з високим ступенем компетентності здійснювати професійну діяльність згідно з посадовими обов'язками, тобто його актуалізована фахова здатність;

– здатність до здійснення практичної діяльності в типових і ризико-небезпечних ситуаціях, а також певний фаховий потенціал для підвищення ефективності професійної діяльності, що в цілому може характеризувати фаховий потенціал майбутнього офіцера запасу;

– має динамічний і постійний характер в просторі професійної діяльності та часі;

– активна суб'єктна позиція, при якій майбутній офіцер запасу знає та усвідомлює свої посадові функції і здатний усвідомлено їх виконувати, тобто це суб'єктний характер прояву фахової компетентності;

– системна характеристика професійної діяльності майбутнього офіцера запасу, яка проявляється в ході злагоджених дій військового колективу, який він очолює;

– інтегральна якість майбутнього офіцера запасу, яка проявляється в загальній його здатності здійснювати фахову діяльність з високим професіоналізмом і компетентністю в межах міждисциплінарного, програмного підходу та високого організаційно-методичного рівня.

Професійна компетентність майбутнього офіцера запасу визначається вимогами кваліфікаційної характеристики та реалізується в освітньому процесі на основі навчального плану, навчальних програм, начальних дисциплін, структурно-логічної схеми. Розглянемо на структурному рівні відповідно до зазначених документів компетентності майбутніх офіцерів запасу.

1. *Компетентності загально-професійні.* Формуються в процесі вивчення компонентів програми військової підготовки та набуття відповідних здатностей, а саме:

1) Статути Збройних Сил України та стройова підготовка;
2) Стрілецька зброя та вогнева підготовка;
3) Військова топографія;
4) Тактична медицина;
5) Запобігання корупції та виховання доброчесності;
6) Методика роботи з особовим складом;
7) Воєнна історія України;
8) Основи політичних і правових знань.

2. *Компетентності військово-професійні.* Формуються в процесі вивчення компонентів програми військової підготовки та набуття відповідних здатностей, а саме:

1) Загальна тактика (тактична підготовка);
2) Основи логістичного забезпечення.

3. *Компетентності військово-спеціальні.* Формуються в процесі вивчення компонентів програми військової підготовки та набуття відповідних здатностей відповідно до видів Збройних Сил України, родів військ, спеціальних військ.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Відтак основними цілями освітнього процесу з підготовки майбутніх офіцерів запасу мають бути: підготовка всебічно розвинутих, конкурентоздатних, висококваліфікованих військових фахівців запасу з лідерськими якостями, які є компетентними в управлінні підрозділом і несуть особисту та професійну відповідальність за свої дії, за професійний розвиток підлеглого особового складу та здатні до подальшого навчання, самонавчання протягом життя з високим рівнем результативності.

Література

1. Балабанова Л.В., Сардак О.В. Управління персоналом: підручник. Київ: Центр учбової літератури, 2011. 468 с.
2. Болюбаш Н.М. Теоретичні засади формування професійної компетентності майбутніх економістів. URL: http://referatu.net.ua/newreferats/27/183142
3. Бузько Р., Вартанова О.В., Надьон Г.О. Стратегічне управління персоналом підприємства в умовах сучасного розвитку ринку праці: монографія. Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2009. 304 с.
4. Дасюк Ж.М. Психологічний аналіз проблеми комунікативної компетентності у вітчизняній та зарубіжній науковій думці // Проблеми загальної та педагогічної психології / за ред. С.Д. Максименка. Київ: Міленіум, 2007. Т. IX. Ч. 4. С. 137–142.
5. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: монографія / за ред. Н.Г. Ничкало. Хмельницький: ТУП, 2002. 334 с.

6. Ковальчук Г.О. Активізація навчання в економічній освіті: навч. посіб. Вид. 2-ге, доп. Київ: КНЕУ, 2003. 298 с.

7. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика: монографія / [Н.М. Авшенюк та ін.]. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 280 с.

8. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики: колективна монографія / [Н.М. Бібік та ін.]; за заг. ред. О.В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. 111 с.

9. Навчання професійного іншомовного спілкування студентів: монографія / [Г.А. Чередніченко та ін.]. Київ: Інкос-Видавництво, 2013. 464 с.

10. Нагорна Н.В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції // Виховання і культура. 2007. № 1–2 (11–12). С. 266–268.

11. Овчарук О.В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти // Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. Київ: К.І.С., 2003. С. 13–39.

12. Олійник Л.В. Професійна компетентність майбутніх офіцерів-зв'язківців: психолого-педагогічний аспект // Збірник наук. праць Військового інституту Київського національного університету ім. Тараса Шевченка. 2005. № 1. С. 166–171.

13. Петрук В.А. Теоретико-методичні засади формування базових професійних компетентностей у майбутніх фахівців технічних спеціальностей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2008. 274 с.

14. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145–VIII (із змінами і доповненнями, внесеними Законами України 2018–2023 рр.). URL: https://ips.ligazakon.net/document/T172145?an=2124

15. Рудніцька К.В. Сутність понять «компетентнісний підхід», «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність» у світлі сучасної освітньої парадигми // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. соціальна робота. 2016. Вип. 1 (38). С. 241–244.

16. Химинець В.В. Інноваційна освітня діяльність. Тернопіль: Мандрівець, 2009. 360 с.

17. Ягупов В.В. Провідні методологічні характеристики основних видів компетентності майбутніх фахівців, які формуються у системі професійно-технічної освіти. URL: https://core.ac.uk/reader/32309500

18. Ягупов В.В., Свистун В.І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти // Наукові записки. 2007. Т. 71. С. 4–8.

19. Boyatzis R. The competent manager. New York: Wiley, 2005. 406 p.

20. Competency-based training. Compilation of seminar subject matter: Training the trainers. 2003. URL: http//star-www.invent.org/starve/invent/docs/Lehrbrief_01_engl.pdf

21. Delamare le Deist F., Winterton J. What is competence? 2005. URL: http://www.fse.hrovincia.it/prgleonardo/Leonardo/public/documentation/finalceminar/compvintertonen.pdf

22. Hutmacher W. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC), Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997. P. 10.

23. Matusz M. Kompetencje informacyjne nauczycieli i uczniw // Edukacja Technika – Informatyka – Edukacja / под ред. W. Walata. Rzeszow: Uniwersytet Rzeszowski, 2008. Tom X. S. 189–200.

24. McClelland D.C. Testing for competence rather than for intelligence // American Psychologist. 1973. № 28. P. 1–14.

References

1. Balabanova, L. V., & Sardak, O. V. (2011). *Upravlinnia personalom: pidruchnyk* [Personnel management: Textbook]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].

2. Boliubash, N. M. (n.d.). *Teoretychni zasady formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh ekonomistiv* [Theoretical foundations of professional competence formation of future economists]. Retrieved from http://referatu.net.ua/newreferats/27/183142 [in Ukrainian].

3. Buzko, R., Vartanova, O. V., & Nadion, H. O. (2009). *Stratehichne upravlinnia personalom pidpryiemstva v umovakh suchasnoho rozvytku rynku pratsi: monohrafiia* [Strategic personnel management in the context of the modern labor market: Monograph]. Luhansk: Vyd-vo SNU im. V. Dalia [in Ukrainian].

4. Dasiuk, Zh. M. (2007). Psykholohichnyi analiz problemy komunikatyvnoi kompetentnosti u vitchyznianii ta zarubizhnii naukovii dumtsi [Psychological analysis of the problem of communicative competence in national and foreign scientific thought]. In S. D. Maksymenko (Ed.), *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii* [Problems of general and pedagogical psychology], 9(4), 137–142. Kyiv: Milenium [in Ukrainian].

5. Derzhavni standarty profesiinoi osvity: teoriia i metodyka: monohrafiia [State standards of vocational education: Theory and methodology: Monograph] (Nychkalo, N. H., Ed.). (2002). Khmelnytskyi: TUP [in Ukrainian].

6. Kovalchuk, H. O. (2003). *Aktyvizatsiia navchannia v ekonomichnii osviti: navch. posib.* [Activation of learning in economic education: Textbook] (2nd ed.). Kyiv: KNEU [in Ukrainian].

7. Kompetentnisnyi pidkhid do pidhotovky pedahohiv u zarubizhnykh krainakh: teoriia ta praktyka: monohrafiia [Competence-based approach to teacher training in foreign countries: Theory and practice: Monograph] (Avsheniuk, N. M., et al.). (2014). Kirovohrad: Imeks-LTD [in Ukrainian].

8. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasnii osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy: biblioteka z osvitnoi polityky: kolektyvna monohrafiia [Competency-based approach in modern education: Global experience and Ukrainian perspectives: Collective monograph] (Bibik, N. M., et al.; Ovcharuk, O. V., Ed.). (2004). Kyiv: K.I.S. [in Ukrainian].

9. Navchannia profesiinoho inshomovnoho spilkuvannia studentiv: monohrafiia [Teaching professional foreign language communication to students: Monograph] (Cherednichenko, H. A., et al.). (2013). Kyiv: Inkos-Vydavnytstvo [in Ukrainian].

10. Nahorna, N. V. (2007). Formuvannia u studentiv poniat kompetentnosti i kompetentsii [Formation of concepts of competence and competency among students]. *Vykhovannia i kultura*, 1–2(11–12), 266–268 [in Ukrainian].

11. Ovcharuk, O. V. (2003). Kompetentnosti yak kliuch do onovlennia zmistu osvity [Competencies as a key to educational content renewal]. In *Stratehiia reformuvannia osvity v Ukraini: rekomendatsii z osvitnoi polityky* [Education reform strategy in Ukraine: Educational policy recommendations] (pp. 13–39). Kyiv: K.I.S [in Ukrainian].

12. Oliinyk, L. V. (2005). Profesiina kompetentnist maibutnikh ofitseriv-zviazkivtsiv: psykholohopedahohichnyi aspekt [Professional competence of future signal officers: Psychological and pedagogical aspect]. *Zbirnyk naukovykh prats Viiskovoho instytutu KNU im. T. Shevchenka*, 1, 166–171 [in Ukrainian].

13. Petruk, V. A. (2008). *Teoretyko-metodychni zasady formuvannia bazovykh profesiinykh kompetentnostei u maibutnikh fakhivtsiv tekhnichnykh spetsialnostei* [Theoretical and methodological foundations for the formation of basic professional competencies in future technical specialists] (Candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].

14. Verkhovna Rada Ukrainy. (2017). *Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 № 2145–VIII (iz zminamy i dopovnenniamy, vnesenymy zakonamy Ukrainy 2018–2023 rr.)* [On Education: Law of Ukraine No. 2145–VIII of 05.09.2017 (with amendments 2018–2023)]. Retrieved from https://ips.ligazakon.net/document/T172145?an=2124 [in Ukrainian].

15. Rudnytska, K. V. (2016). Sutnist poniat "kompetentnisnyi pidkhid", "kompetentnist", "kompetentsiia", "profesiina kompetentnist" u svitli suchasnoi osvitnoi paradyhmy [The essence of the concepts "competency-based approach", "competence", "competency", "professional competence" in the light of the modern educational paradigm]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia: Pedahohika. Sotsialna robota*, 1(38), 241–244 [in Ukrainian].

16. Khymynets, V. V. (2009). *Innovatsiina osvitnia diialnist* [Innovative educational activity]. Ternopil: Mandrivets [in Ukrainian].

17. Yahupov, V. V. (n.d.). Providni metodolohichni kharakterystyky osnovnykh vydiv kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv, yaki formuiutsia u systemi profesiino-tekhnichnoi osvity [Key methodological characteristics of the main types of competence of future specialists formed in vocational education]. Retrieved from https://core.ac.uk/reader/32309500 [in Ukrainian].

18. Yahupov, V. V., & Svystun, V. I. (2007). Kompetentnisnyi pidkhid do pidhotovky fakhivtsiv u systemi vyshchoi osvity [Competency-based approach to training specialists in higher education]. *Naukovi zapysky*, 71, 4–8 [in Ukrainian].

19. Boyatzis, R. (2005). *The competent manager*. New York: Wiley.

20. *Competency-based training. Compilation of seminar subject matter: Training the trainers.* (2003). Retrieved from http://star-www.invent.org/starve/invent/docs/Lehrbrief_01_engl.pdf

21. Delamare le Deist, F., & Winterton, J. (2005). *What is competence?* Retrieved from http://www.fse.hrovincia.it/prgleonardo/Leonardo/public/documentation/finalceminar/compvintertonen.pdf

22. Hutmacher, W. (1997). *Key competencies for Europe*. Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC), Secondary Education for Europe. Strasburg.

23. Matusz, M. (2008). Kompetencje informacyjne nauczycieli i uczniow [Information competences of teachers and students]. In W. Walat (Ed.), *Edukacja Technika – Informatyka – Edukacja* (Vol. X, pp. 189–200). Rzeszow: Uniwersytet Rzeszowski.

24. McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28, 1–14.

УДК 37.03:356. 35. 82-96:347. 048

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1825-1836

Шинкарук Олександра Василівна кандидат юридичних наук, доцент, доцент кафедри філософії та міжнародної комунікації, Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-5494-1370

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТІВ НАУК ПРО ЖИТТЯ

Анотація. Стаття присвячена обґрунтуванню методики формування академічної доброчесності студентів університетів наук про життя.

При розробленні цієї методики бралися до уваги фундаментальні цінності академічної доброчесності: чесність, довіра, справедливість, повага, відповідальність, відвага.

Установлено, що значний вплив на формування зазначеного феномену має університетське освітнє середовище. Поняття методики трактується як сукупність методів, а також способів і прийомів навчання студентів. Пропонована методика формування академічної доброчесності студентів університетів наук про життя отримала назву «Школа академічної доброчесності».

Структура методики «Школа академічної доброчесності» містить такі компоненти:

діагностично-цільовий (відображається в меті засвоєння поняття академічної доброчесності, з'ясуванні наявних проблем);

організаційно-змістовий (розуміється як нормативний, оскільки визначений в освітніх програмах у структурі навчальної дисципліни «Основи академічної доброчесності»);

результативно-рефлексивний (є завершальним етапом формування академічної доброчесності студентів; є описом очікуваних результатів впровадження педагогічних умов в освітній процес експериментальної групи, а також визначенням їх ефективності).

Розглядається наявність трьох напрямів формування академічної доброчесності студентів університетів наук про життя:

виховний напрям (формування академічної доброчесності за особистісно-ціннісним і частково за креативно-рефлексивним критеріями) – передбачає проведення тренінгів мотивації академічної доброчесності,

тренінгів особистісного удосконалення, переконання, приклад, заохочення, бесід, змагань;

навчальний напрям (формування академічної доброчесності за інформаційно-пізнавальним і частково діяльнісно-практичним критеріями) – передбачає проведення тематичних лекцій, інструктажів, пояснень, розповідей, демонстрацій, навчальних вправ, практичних робіт, ігр, самоосвіти, виконання лабораторних вправ, дослідницьких пропозицій та наукових проектів;

діагностичний напрям (формування академічної доброчесності за діяльнісно-практичним і креативно-рефлексивним критеріями) – передбачає виконання таких діагностичних процедур: тестувань, анкетувань, опитувань, бесід, самоконтролю, здійснення компетентного оцінювання, незалежних характеристик, заліків, екзаменів, перевірок унікальності тексту, перевірок на плагіат.

Ключові слова: академічна доброчесність, студенти університетів наук про життя, методика формування академічної доброчесності, структура методики формування академічної доброчесності, напрямки формування академічної доброчесності.

Shynkaruk Oleksandra Vasylivna candidate of Juridical sciences, associate professor, associate professor Of the Department of Philosophy and International Communication, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-5494-1370

METHODOLOGY FOR FORMING ACADEMIC INTEGRITY OF STUDENTS OF LIFE SCIENCES UNIVERSITIES

Abstract. The article is devoted to the justification of the methodology for the formation of academic integrity of students of life sciences universities.

When developing this methodology, the fundamental values of academic integrity were taken into account: honesty, trust, justice, respect, responsibility, courage.

It has been established that the university educational environment has a significant influence on the formation of this phenomenon. The concept of methodology is interpreted as a set of methods, as well as ways and techniques of teaching students. The proposed methodology for the formation of academic integrity of students of life sciences universities was called the "School of Academic Integrity".

The structure of the methodology "School of Academic Integrity" includes the following components:

diagnostic-targeted (reflected in the goal of mastering the concept of academic integrity, clarifying existing problems);

organizational-content (understood as normative, since it is defined in educational programs in the structure of the academic discipline "Fundamentals of Academic Integrity");

Result-reflective (is the final stage of the formation of academic integrity of students; is a description of the expected results of the implementation of pedagogical conditions in the educational process of the experimental group, as well as a determination of their effectiveness).

The presence of three directions of the formation of academic integrity of students of life sciences universities is considered:

educational direction (formation of academic integrity according to personal-value and partly according to creative-reflective criteria) - involves conducting trainings on motivation of academic integrity, trainings on personal improvement, persuasion, example, encouragement, conversations, competitions;

educational direction (formation of academic integrity according to informational-cognitive and partly activity-practical criteria) - involves conducting thematic lectures, briefings, explanations, stories, demonstrations, training exercises, practical work, games, self-education, laboratory exercises, research proposals and scientific projects;

diagnostic direction (formation of academic integrity according to activity-practical and creative-reflective criteria) - involves the implementation of the following diagnostic procedures: testing, questionnaires, interviews, conversations, self-control, competent assessment, independent characteristics, tests, exams, text uniqueness checks, plagiarism checks

Keywords: academic integrity, students of life sciences universities, methodology for forming academic integrity, structure of methodology for forming academic integrity, directions for forming academic integrity.

Постановка проблеми. Якість вищої освіти значною мірою залежить від сформованості академічної доброчесності студентів як фундаментальної цінності освіти, що забезпечує якість знань, розвиток професійної етики та довіру до наукових результатів. Студенти університетів наук про життя в майбутньому працюватимуть в критично важливих галузях, пов'язаних з безпекою людей, довкілля та біоресурсів. Їхня недобросовісна поведінка під час навчання може призвести до серйозних наслідків у професійній діяльності. Зазначене актуалізує необхідність розроблення методики формування академічної доброчесності студентів університетів наук про життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різноманітні аспекти проблеми академічної доброчесності становлять інтерес у науковому середовищі. Дослідники різних сфер діяльності наголошують на важливості формування академічної доброчесності студентів. Представниками юриспруденції (О. Бернацським, Я. Тицькою, О. Харитоновою, Є. Харитоновим), соціології (П. Артьомовим), медицини (Т. Гребенюк, Ю. Колісник-Гуменюк) пропонуються різноманітні шляхи формування академічної доброчесності. Зокрема, Т. Гребенюк окреслю шляхи (способи) запобігання проявам академічної нечесності, опису особливості академічно доброчесності в умовах дистанційної освіти [1].

У працях Л.Семененко йдеться про створення середовища відповідальності та чесності, формування академічної культури як стилю життя і поведінки на загальному, професійному, корпоративному рівнях [2].

Слушним є висновок В.Зінченко щодо безпосередньої взаємозалежності, коли позиціонується академічна доброчесність на національному рівні і на рівні освітнього закладу від дотримання етичних принципів всіма учасниками освітнього процесу [3].

Проблема академічної доброчесності цікавить А. Артюхову, Н. Батечко, А. Гедзика, Л. Городничу, А. Дурдаса, Н. Коляду, О. Кравченко, Н. Левченко, О. Михайленко, М. Ольховик, Д. Сопова, Т. Фінікову та ін.). У більшості джерел йде мова про виявлення порушень академічної доброчесності та її характеристики [4]. Але розроблення методики формування академічної доброчесності студентів університетів наук про життя потребує подальших наукових пошуків та конструктивних рішень.

Метою статті є обґрунтування методики формування академічної доброчесності студентів університетів наук про життя.

Виклад основного матеріалу. Академічна доброчесність укорінюється та зміцнюється в освітньому середовищі, коли етичні та соціальні норми академічної спільноти відповідають фундаментальним цінностям. Її підтримка забезпечується через інституційні механізми, нормативні засади та освітню практику. Висока культура доброчесності в університетському середовищі сприяє формуванню громадянської свідомості, зміцненню соціального капіталу та розвитку демократичних інститутів у суспільстві загалом [5]. Тому при розробленні методики формування академічно доброчесності студентів університетів наук про життя враховувалися результати попереднього теоретичного пошуку. Брались до уваги розроблені Міжнародним центром академічної доброчесності (ICAI) рекомендації з формування умов дотримання академічної доброчесності в академічних спільнотах (фундаментальні цінності академічної доброчесності: чесність, довіра, справедливість, повага, відповідальність, відвага):

1) створення і пропаганда чітких та справедливих правил, норм і процедур академічної доброчесності, які характеризуються зрозумілістю та послідовністю втілення;

2) сприяння формуванню академічної доброчесності на всіх рівнях освітньої діяльності (просвітницька робота з обговорення фундаментальних цінностей, висвітлення зв'язку між академічною доброчесністю та загальними етичними проблемами;

3) ознайомлення академічної спільноти з стандартами академічної доброчесності як невід'ємної складової освітнього процесу у закладі;

4) впровадження правил та норм освітнього закладу послідовно та прозоро, підтримка дотримання визначених норм та правил;

5) розроблення, роз'яснення та впровадження неупереджених та прозорих систем розгляду порушень академічної доброчесності;

6) запровадження системи сучасних розробок у сфері технологічних та освітніх практик для передбачення ризиків та вирішення потенційних проблем, що стосуються академічної доброчесності;

7) регулярне здійснення оцінки ефективності правил та норм, процедур та практик доброчесності, оновлення та покращення їх, за потреби [6].

Установлено, що значний вплив на формування зазначеного феномену має університетське освітнє середовище. Одним із стратегічних завдань університетської освіти є забезпечення оптимальних умов для формування особистості нового типу, яка володіє цілісним світоглядом, орієнтована на безперервний духовний розвиток і виступає активним суб'єктом власної життєдіяльності. У сфері психолого-педагогічної науки і практики поняття суб'єктності розглядається як інтегративна соціально-психологічна характеристика, що передбачає «свідому активність індивіда та його дієве ставлення як до власної особистості, так і до навколишньої реальності» [7, с. 32]. Взаємозумовленість цих чинників визначає рівень суб'єктного впливу особистості на соціокультурне середовище, яке, у свою чергу, виступає визначальним фактором її розвитку.

З урахуванням результатів аналізу наукової літератури [8–10] поняття методики трактуємо як сукупність методів, а також способів і прийомів навчання студентів. Пропонована методика формування академічної доброчесності студентів університетів наук про життя отримала назву «Школа академічної доброчесності».

Структура методики «Школа академічної доброчесності» містить такі компоненти: діагностично-цільовий, організаційно-змістовий та результативно-рефлексивний.

Діагностично-цільовий компонент методики формування академічної доброчесності студентів університетів наук про життя відображається в меті засвоєння поняття академічної доброчесності, з'ясуванні наявних проблем (наприклад, списування, невміння посилатись на джерела, шаблонне мислення тощо). Реалізується через з'ясування наявних проблем (наприклад, списування, невміння посилатись на джерела, шаблонне мислення тощо).

Цей компонент методики забезпечує зростання рівня сформованості академічної доброчесності студентів університетів наук про життя. Оскільки у структурі зазначеного феномену виділяють такі складові як фундаментальні цінності академічної доброчесності (чесність, довіра, справедливість, повага, відповідальність, відвага) [5], процес його формування передбачає завдання щодо формування кожної з його складових.

Організаційно-змістовий компонент методики розуміємо як нормативний, оскільки визначений в освітніх програмах у структурі навчальної дисципліни «методика». Погоджуємося з Л. Дудіковою у доцільності поєднання у межа цього компоненту загальнонаукових і професійних знань, що є етичним підгрунтям світогляду студента як майбутнього фахівця; системи умінь і навичок майбутньої діяльності; досвіду навчальної та наукової діяльності як учасника освітнього процесу, що забезпечує належний рівень академічної доброчесності; досвіду емоційно-цілісного ставлення до навколишньої дійсності і до себе; досвіду етичних професійних і суспільних відносин; особистісних якостей студента [11, с. 185–186]. Зміст цього компоненту не є сталим, оскільки системними є зміни в освітніх програмах та навчальних дисциплінах у зв'язку із законодавчими нововведеннями, теоретичними засадами академічної доброчесності.

Цей компонент являє собою сукупність педагогічних умов (використання потенціалу навчальних дисциплін у розвитку мотивації студентів до формування академічної доброчесності; активізація самовдосконалення академічної доброчесності засобами інтерактивних методів навчання; моніторинг процесу формування академічної доброчесності), сукупності форм, методів і прийомів формування академічної доброчесності, що відповідають завданням педагогічного експерименту. Комплексне використання форм, методів та прийомів відбувалося з урахуванням особливостей завдань з формування окремих складових структури академічної доброчесності.

Результативно-рефлексивний компонент методики «Школа академічної доброчесності» є завершальним етапом формування академічної доброчесності студентів. Його доречно представити описом очікуваних результатів впровадження педагогічних умов в освітній процес експериментальної групи, а також визначенням їх ефективності. Для цього

необхідно скористатися визначеними раніше критеріями та показниками сформованості академічної доброчесності студентів університетів наук про життя. Якісну та кількісну оцінки відповідності результативно-рефлексивного компоненту очікуваним результатам дослідження беремо за основу визначення ефективності педагогічних умов. Суттєвим є з'ясування, які конкретні зміни відбулися у вияві академічної доброчесності студентів, що є результатом виховних впливів у контексті формування академічної доброчесності та виявлення найбільш ефективних форм, методів та прийомів впливу на особистість студента.

За результатами аналізу наукових джерел [1–5; 9; 12; 13] виділено концептуальні підходи до обґрунтування методики формування академічної доброчесності студентів університетів наук про життя назву «Школа академічної доброчесності».

Основою методики є мотивована діяльність студента як суб'єкта вдосконалення своїх етичних якостей, формування академічної доброчесності. Аналіз психолого-педагогічних досліджень, присвячених проблематиці професійного самовдосконалення особистості (О. Безкоровайна, С. Грищенко, Т. Капітан, О. Орлова, І. Новіцька, Н. Пророк та ін.) засвідчив домінантну роль суб'єктної активності студента в його особистісно-професійному становленні загалом і формуванні академічної доброчесності зокрема.

З огляду на те, що формування академічної доброчесності відбувається у процесі вивчення навчальних дисциплін, на зміст методики «Школа академічної доброчесності» впливають закони дидактики. Вони є тими об'єктивними, внутрішніми, суттєвими та відносно стійкими зв'язками, які відображають сутність дидактичного процесу під час його організації та проведення. Тому їх знання надає можливості уникати стереотипного підходу, застосовувати творчий підхід в організації та проведенні навчальних занять загальнонаукового блоку.

Погоджуємося з В. Ягуповим, що доцільним для педагогів є системне застосування принципів навчання, а сама система є сукупністю конкретних рекомендацій [14, с. 282]. Доцільно керуватися загальнодидактичними принципами: доступності, систематичності, послідовності, а також специфічними принципами: безперервності освіти. Для формування особистісної складової академічної доброчесності, що передбачає сформованість у студента певних морально-етичних цінностей і компетентностей, варто керуватися такими принципами, як свідомість навчання, активність, самостійність, урахування розвивального характеру освіти, урахування її виховних функцій.

Можна розглядати наявність трьох напрямів формування академічної доброчесності студентів університетів наук про життя: виховного, навчального та діагностичного. Кожне навчальне заняття обов'язково має містити усі ці напрями.

Виховний напрям (формування академічної доброчесності за особистісно-ціннісним і частково за креативно-рефлексивним критеріями) – передбачає проведення тренінгів мотивації академічної доброчесності, тренінгів особистісного удосконалення, переконання, приклад, заохочення, бесід, змагань.

Навчальний напрям (формування академічної доброчесності за інформаційно-пізнавальним і частково діяльнісно-практичним критеріями) – передбачає проведення тематичних лекцій, інструктажів, пояснень, розповідей, демонстрацій, навчальних вправ, практичних робіт, ігр, самоосвіти, виконання лабораторних вправ, дослідницьких пропозицій та наукових проєктів.

Діагностичний напрям (формування академічної доброчесності за діяльнісно-практичним і креативно-рефлексивним критеріями) – передбачає виконання таких діагностичних процедур: тестувань, анкетувань, опитувань, бесід, самоконтролю, здійснення компетентного оцінювання, незалежних характеристик, заліків, екзаменів, перевірок унікальності тексту, перевірок на плагіат. Під час вивчення навчальних дисциплін застосовують різні методи, але перевагу доцільно надавати тим, які найповніше сприяють вирішенню конкретного завдання – формування академічної доброчесності студентів університетів наук про життя.

У процесі експериментального навчання застосовувалися методи, що належать до різних груп. Перша група – методи навчання, класифіковані за джерелом передачі та сприйняття інформації, зокрема словесні, наочні, а також відеометод. Серед словесних методів найбільш ефективними для формування академічної доброчесності студентів університетів наук про життя є розповідь, бесіда та лекція. Серед наочних методів значну роль відіграють демонстрація слайдів і схем, які сприяють глибшому засвоєнню навчального матеріалу.

Відеометод набуває особливої значущості в сучасному освітньому процесі завдяки широкому впровадженню новітніх засобів екранної передачі інформації, зокрема мультимедійних систем, навчального телебачення та проєкторів. Його основою є наочне сприйняття інформації. Водночас варто зазначити, що екранні засоби подання інформації мають обмежений вплив на розвиток абстрактного мислення та самостійності студентів. У зв'язку з цим ефективне використання відеометоду передбачає розроблення спеціальних завдань та вправ, спрямованих на активізацію

когнітивних процесів, зокрема сприйняття, запам'ятовування та аналітичного мислення.

Використання відеоматеріалів у процесі викладання дисципліни «Основи академічної доброчесності» сприяє ґрунтовному засвоєнню студентами достовірної та повної інформації, пов'язаної з принципами академічної доброчесності. Крім того, відеоконтент забезпечує ефективне опанування алгоритмів виконання різних видів навчальної та аукової роботи, оптимізацію процесу засвоєння навчального матеріалу та формування етичних засад освітньої діяльності.

Серед ефективних практичних методів формування академічної доброчесності студентів університетів наук про життя слід виокремити метод вправ та навчальну роботу. Метод вправ передбачає свідоме, багаторазове та послідовно ускладнене повторення певних прийомів і дій, що сприяє закріпленню навичок академічної доброчесності. Навчальна робота, водночас, забезпечує застосування набутих знань для вирішення практичних завдань. Використання цього методу сприяє поглибленню набутих знань і навичок, активізації пізнавальної діяльності студентів з питань академічної доброчесності, а також дає змогу здійснювати контроль і корекцію процесу засвоєння принципів академічної доброчесності.

Друга група методів – за логікою передачі та сприймання навчальної інформації – поділяється на індуктивні та дедуктивні.

Індуктивний метод є формою умовиводу, що передбачає узагальнення на підставі аналізу окремих фактів, здійснюючи перехід від одиничного до загального. В освітньому процесі цей метод сприяє формуванню логічно обґрунтованих висновків, які мають доказовий, доступний і переконливий характер завдяки безпосередньому зв'язку з емпіричними даними. Застосування індуктивного методу в освітньому середовищі дозволяє студентам встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, ідентифікувати проблеми та вирішувати суперечності, що виникають у процесі аналізу навчального матеріалу, що, своєю чергою, сприяє розвитку їхнього аналітичного і творчого мислення. Методологічна значущість цього методу особливо виявляється у процесі формування будь-якої однієї з ключових фундаментальних цінностей академічної доброчесності, що підкреслює його роль у формуванні фундаментальних цінностей академічної доброчесності (чесності, довіри, справедливості, поваги, відповідальності, відваги).

Дедуктивний метод, що передбачає перехід від загального до конкретного, сприяє логічній структуризації навчального матеріалу та забезпечує системність знань про академічну доброчесність. Він встановлює взаємозв'язок між елементами наукової інформації, формуючи вміння

логічного висновку, абстрагування від окремих аспектів змісту та інтеграції знань у межах теоретичних і практичних досліджень, законодавства з питань академічної доброчесності. Застосування дедуктивного підходу оптимізує освітній процес, зменшуючи надмірне навантаження фактологічною інформацією та кількістю ілюстративних прикладів, що сприяє підвищенню рівня узагальнення й аналітичного мислення. Використовувався, переважно, для формування наукової етики та культури дослідницької діяльності загалом.

Третя група методів передбачає класифікацію за рівнем самостійності пізнавальної діяльності, якого можуть досягати студенти в процесі навчання, діючи відповідно до визначеної методичної моделі опанування навчальних дисциплін. До цієї групи належать: репродуктивний метод, що ґрунтується на відтворенні отриманої інформації; проблемний метод**,** який передбачає постановку проблеми та організацію її розв'язання під керівництвом викладача; частково-пошуковий метод, що активізує елементи самостійного аналізу та формулювання гіпотез; а також дослідницький метод, що забезпечує повну автономність здобувачів освіти у науково-пізнавальній діяльності, спрямованій на отримання нових знань.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Отже, запропонована методика «Школа академічної доброчесності» містить такі компоненти: діагностично-цільовий, організаційно-змістовий та результативно-рефлексивний; передбачає використання різноманітних форм, методів та прийомів навчання у процесі вивчення навчальних дисциплін з метою формування академічної доброчесності студентів університетів наук про життя. Тільки за умови інтегрованого підходу та раціонального співвідношення зазначених компонентів можна ефективно здійснювати процес формування цього феномену. **Перспективу** подальших наукових пошуків становить розроблення ефективних програм академічної доброчесності для різних категорій студентів університетів наук про життя.

Література:

1. Гребенюк Т. В. Академічна доброчесність : навчальний посібник для студентів 1-го курсу всіх спеціальностей медичних та фармацевтичних факультетів. Запоріжжя : ЗДМУ, 2021. 108 с.

2. Семененко Л.П. Академічна доброчесність — запорука якісної освіти. *Роль бібліотеки у створенні когнітивного ресурсу суспільства знань : технології, освіта, наука [Електронний ресурс] : збірник наукових праць / ред кол. Л. Г. Бакуменко [та ін]*. Х.: ХДУХТ, 2016. С. 146-15.

3. Зінченко В. Академічна доброчесність як основа сучасного процесу. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2020. Вип 31. Том 3. С. 198–205.

4. Академічна доброчесність: виклики сучасності : рекомендаційний бібліографічний список літератури / Київ. нац. ун-т імені Тараса Шевченка, Наук. б-ка ім. М. Максимовича; упоряд. А. В. Козонущенко ; за заг. ред. І. І. Тіщенко. Київ, 2023. 31 с.

5. Фундаментальні цінності академічної доброчесності. URL: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiRip3Vner9AhVOl4sKHYZNArAQFnoECA0QAw&url=https%3A%2F%2Fwww.donnu.edu.ua%2Fwp-content%2Fuploads%2Fsites%2F8%2F2019%2F08%2FFundam.czinnosti-Akad.dobroch_.pdf&usg=AOvVaw36rtNSkKn6bYfbGgOfHB8X

6. Шинкарук О. Сутність поняття «академічна доброчесність» в інтерпретації сучасних дослідників. *Актуальні питання гуманітарних наук.* Вип. 64, том 2, 2023. С 376-380.

7. Паламарчук Л.Б. Хрестоматія з етнопедагогіки : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / уклад.: Л.Б. Паламарчук, Т.О. Горохова. К. : ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. 416 с.

8. Московчук О.С. Формування соціальної компетентності студентів вищих педагогічних навчальних закладів в умовах студентського самоврядування: дис. д-ра філософії 011. Вінниця. 2020. 330 с.

9. Грубі Т. В., Мірошніченко В. І. Якість освіти як передумова інтеграції України в європейський освітній простір. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Спецвипуск. Том 1*. Київ : Видавничий дім «Гельветика». 2022. 202 с., С. 61–67. https://chasopys.ps.npu.kiev.ua/spec-2022-1

10. Старчук О. О. Методика формування фізичної готовності майбутніх офіцерів до військово-професійної діяльності : дис. … канд.. пед. наук. Хмельницький, 2011. 199 с.

11. Дудікова Л. Формування професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів у медичних університетах: теорія і практика: монографія. Вінниця: ТОВ «ТВОРИ», 2018. 488 с.

12. Хамітов Н. Академічна доброчесність як виклик, вимога і воля: контексти філософської антропології, етики й філософії освіти. *Філософія освіти. Philosophy of Education.* 2023. № 29 (2). С. 27–47. DOI: 10.31874/2309-1606-2023-29-2-2.

13. Сопова Д. О. Академічна чесність як складова професійної підготовки майбутніх фахівців в університетах Європейського Союзу: дис. … д-ра філософії за спец. 011 Освітні, педагогічні науки. Київ, 2020. 228 с.

14. Ягупов В. В. Педагогіка : навчальний посібник. Київ: Либідь, 2002. – 560 с.

References

1. Hrebeniuk T. V. (2021) Akademichna dobrochesnist : navchalnyi posibnyk dlia studentiv 1-ho kursu vsikh spetsialnostei medychnykh ta farmatsevtychnykh fakultetiv. [Academic integrity: a study guide for 1s t-year students of all specialties of medical and pharmaceutical faculties] Zaporizhzhia : ZDMU. 108 s. [in Ukrainian].

2. Semenenko L.P. (2016) Akademichna dobrochesnist — zaporuka yakisnoi osvity. [Academic integrity is the key to quality education] *Rol biblioteky u stvorenni kohnityvnoho resursu suspilstva znan : tekhnolohii, osvita, nauka [Elektronnyi resurs] : zbirnyk naukovykh prats* / red kol. L. H. Bakumenko [ta in]. Kh.: KhDUKh. S. 146-15. [in Ukrainian].

3. Zinchenko V. (2020) Akademichna dobrochesnist yak osnova suchasnoho protsesu. [Academic integrity as the foundation of the modern process] *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. Vyp* 31. Tom 3. S. 198 – 205. [in Ukrainian].

4. Akademichna dobrochesnist: vyklyky suchasnosti : rekomendatsiinyi bibliohrafichnyi spysok literatury (2023)/ [Academic integrity: contemporary challenges: recommended bibliographic list of literature] Kyiv. nats. un-t imeni Tarasa Shevchenka, Nauk. b-ka im. M. Maksymovycha; uporiad. A. V. Kozonushchenko ; za zah. red. I. I. Tishchenko. Kyiv,. 31 s. [in Ukrainian].

5. Fundamentalni tsinnosti akademichnoi dobrochesnosti. [Fundamental values of academic integrity]. URL: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiRip3Vner9AhVOl4sKHYZNArAQFnoECA0QAw&url=https%3A%2F%2Fwww.donnu.edu.ua%2Fwp-content%2Fuploads%2Fsites%2F8%2F2019%2F08%2FFundam.czinnosti-Akad.dobroch_.pdf&usg=AOvVaw36rtNSkKn6bYfbGgOfHB8X[in Ukrainian].

6. Shynkaruk O. (2023) Sutnist poniattia «akademichna dobrochesnist» v interpretatsii suchasnykh doslidnykiv. [The essence of the concept of "academic integrity" as interpreted by modern researchers] *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. Vyp. 64, tom 2*. S 376-380. [in Ukrainian].

7. Palamarchuk L.B. (2013) Khrestomatiia z etnopedahohiky [Textbook on ethnopedagogy: a teaching aid for students of higher educational institutions] : navch. posib. dlia stud. vyshch. navch. zakladiv / uklad.: L.B. Palamarchuk, T.O. Horokhova. K. : un-t im. B. Hrinchenka. 416 s. [in Ukrainian].

8. Moskovchuk O.S. (2020) Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti studentiv vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv v umovakh studentskoho samovriaduvannia: [Formation of social competence of students of higher pedagogical educational institutions in the conditions of student self-government] dys. d-ra filosofii 011. Vinnytsia. 330 s. [in Ukrainian].

9. Hrubi T. V., Miroshnichenko V. I. (2022) Yakist osvity yak peredumova intehratsii Ukrainy v yevropeiskyi osvitnii prostir. [Quality of education as a prerequisite for Ukraine's integration into the European educational space.] *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Spetsvypusk. Tom 1*. Kyiv : Vydavnychyi dim «Helvetyka». 202 s., S. 61 – 67. https://chasopys.ps.npu.kiev.ua/spec-2022-1[in Ukrainian].

10. Starchuk O. O. (2011) Metodyka formuvannia fizychnoi hotovnosti maibutnikh ofitseriv do viiskovo-profesiinoi diialnosti [Methodology for forming the physical readiness of future officers for military professional activity] : dys. ⋯ kand.. ped. nauk. Khmelnytskyi. 199 s. [in Ukrainian].

11. Dudikova L. (2018) Formuvannia profesiino-etychnoi kompetentnosti maibutnikh likariv u medychnykh universytetakh: teoriia i praktyka: [Formation of professional and ethical competence of future doctors in medical universities: theory and practice] monohrafiia. Vinnytsia: TOV «TVORY». 488 s. [in Ukrainian].

12. Khamitov N. (2023) Akademichna dobrochesnist yak vyklyk, vymoha i volia: konteksty filosofskoi antropolohii, etyky y filosofii osvity. [Academic integrity as a challenge, demand and will: contexts of philosophical anthropology, ethics and philosophy of education*] Filosofiia osvity. Philosophy of Education.* № 29 (2). S. 27 – 47. DOI: 10.31874/2309-1606-2023-29-2-2. [in Ukrainian].

13. Sopova D. O. (2020) Akademichna chesnist yak skladova profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv v universytetakh Yevropeiskoho Soiuzu: [Academic integrity as a component of professional training of future specialists in universities of the European Union] dys. ⋯ d-ra filosofii za spets. 011 Osvitni, pedahohichni nauky. Kyiv. 228 s. [in Ukrainian].

14. Yahupov V. V. (2002) Pedahohika : [Pedagogy: a textbook] navchalnyi posibnyk. Kyiv: Lybid, 560 s. [in Ukrainian].

УДК 37.018.43

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1837-1847

Шинкарук Василь Дмитрович доктор філологічних наук, професор, професор кафедри філософії та міжнародної комунікації, Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ, тел: (096) 317-11-57, https://orcid.org/0000-0001-8589-4995

Чередник Лідія Миколаївна кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри педагогіки гуманітарно-педагогічного факультету, Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ, тел: (099) 079-55-84, https://orcid.org/0000-0002-1006-1363

Ці Кунь здобувачка освіти третього (наукового) рівня спеціальності 011 - Освітні, педагогічні науки, Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ, тел: (099) 079-55-84, https//orcid.org/0009-0004-1518-4102

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У ЗДОБУВАЧІВ ЗВО

Анотація. У статті досліджено педагогічний потенціал неформальної освіти як ефективного засобу формування лідерських якостей у здобувачів закладів вищої освіти. Розкрито дефініції та особливості неформальної освіти і лідерських якостей. Зазначено, що у контексті розкриття педагогічного потенціалу неформальної освіти для формування лідерських якостей у здобувачів, хибною є парадигма незмінності освітнього процесу. Нагальною потребою є реформа, що акцентує індивідуалізацію навчання, інтеграцію технологій, розвиток цифрових компетентностей для подолання існуючих недоліків формальної освіти.

Авторами проаналізовано різні форми неформальної освітньої діяльності (тренінги, воркшопи, проєкти, клуби, волонтерство) та їхній внесок у розвиток ключових лідерських компетентностей: самостійності, ініціативності, відповідальності, комунікабельності, вміння працювати в команді, критичного мислення. Обґрунтовано, що гнучкість, практична спрямованість, активна участь здобувачів у неформальних освітніх ініціативах створюють сприятливе середовище для набуття лідерського досвіду, прийняття рішень і управління груповою діяльністю. Підкреслено

важливість усвідомленого використання педагогічного потенціалу неформальної освіти викладачами і адміністрацією ЗВО для цілеспрямованого розвитку лідерських якостей у здобувачів.

Встановлено, що система підготовки лідерів повинна охоплювати два взаємодоповнюючі аспекти: розвиток управлінських компетентностей (аналітичних, комунікативних, організаційних) та сприяння самовдосконаленню особистості (формування самоорганізації, самодисципліни, самоаналізу та навичок самооцінювання). А критерії відбору потенційних лідерів мають охоплювати не лише академічну успішність, але й оцінку морально-етичних і ділових якостей здобувачів. Важливим висновком є твердження, що інтеграція засобів неформальної освіти у процес формування лідерських якостей здобувачів є необхідним напрямом модернізації вищої освіти, спрямованим на підготовку конкурентоздатних фахівців, здатних не лише успішно реалізовувати свій професійний потенціал, але й активно впливати на позитивні зміни в суспільстві, беручи на себе відповідальну лідерську роль.

Ключові слова: здобувачі освіти, лідерські якості, модернізація освіти, неформальна освіта, освітній процес.

Shynkaruk Vasyl Dmytrovych Doctor of Philology, Professor, Professor of the Department of Philosophy and International Communication, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, тел: (096) 317-11-57, https://orcid.org/0000-0001-8589-4995

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, Kyiv, tel: (099) 079-55-84, https://orcid.org/0000-0002-1006-1363

Qi Kun postgraduate student of the third (scientific) level of education, specialty 011 - Educational and pedagogical sciences, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, tel: (099)079-55-84, https//orcid.org/ 0009-0004-1518-4102

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF NON-FORMAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF LEADERSHIP DEVELOPMENT IN STUDENTS OF HIGHER EDUCATION

Abstract. The article examines the pedagogical potential of non-formal education as an effective means of developing leadership skills in higher

education students. The definitions and features of non-formal education and leadership qualities are revealed. It is noted that in the context of unlocking the pedagogical potential of non-formal education for the formation of leadership qualities in students, the paradigm of the immutability of the educational process is erroneous. There is an urgent need for a reform that emphasises individualisation of learning, integration of technology, and development of digital competencies to overcome the existing shortcomings of formal education.

The authors analyse various forms of non-formal educational activities (trainings, workshops, projects, clubs, volunteering) and their contribution to the development of key leadership competencies: independence, initiative, responsibility, sociability, teamwork, critical thinking. It is substantiated that flexibility, practical orientation, and active participation of students in non-formal educational initiatives create a favourable environment for gaining leadership experience, decision-making, and group management. The importance of conscious use of the pedagogical potential of non-formal education by teachers and administration of higher education institutions for the purposeful development of leadership skills in students is emphasised.

It is established that the system of leadership training should cover two complementary aspects: the development of managerial competencies (analytical, communicative, organisational) and the promotion of personal self-improvement (formation of self-organisation, self-discipline, self-analysis and self-assessment skills). And the criteria for selecting potential leaders should include not only academic achievement but also an assessment of the moral, ethical and business qualities of applicants. An important conclusion is the statement that the integration of non-formal education into the process of forming the leadership qualities of students is a necessary direction of modernisation of higher education aimed at training competitive specialists who are able not only to successfully realise their professional potential, but also to actively influence positive changes in society by taking on a responsible leadership role.

Keywords: students, leadership qualities, modernisation of education, non-formal education, educational process.

Постановка проблеми. У контексті сучасних соціально-економічних трансформацій та інтенсивних кризових явищ, що охопили різні сфери суспільного життя України, особливої актуальності набуває формування нової генерації лідерів, які володіють розвиненим аналітичним мисленням, здатністю до стратегічного прогнозування та ефективного розв'язання складних проблем, а також готовністю брати на себе відповідальність за прийняті рішення і їхні наслідки. Сьогоденні здобувачі закладів вищої освіти є потенційним кадровим резервом, значна частина якого в

майбутньому займатиме ключові позиції в державних структурах, громадських організаціях, стануть лідерами у різноманітних галузях професійної діяльності [2]. У зв'язку з цим, питання цілеспрямованого розвитку їхніх лідерських якостей набуває важливого значення для забезпечення сталого розвитку суспільства та його успішної інтеграції у глобальний простір.

Зважаючи на те, що традиційні академічні програми не завжди в повній мірі забезпечують формування всього спектру необхідних лідерських компетентностей, особливу увагу слід приділити потенціалу неформальної освіти як ефективного інструменту розвитку цих якостей. Неформальна освіта, охоплюючи різноманітні позааудиторні заходи, тренінги, воркшопи, проєкти, волонтерську діяльність й інші форми активної участі, створює сприятливе середовище для набуття практичного досвіду лідерства, розвитку комунікативних навичок, вміння працювати в команді, приймати рішення в умовах невизначеності, проявляти ініціативу.

Таким чином, інтеграція засобів неформальної освіти у процес формування лідерських якостей здобувачів є важливим напрямом модернізації вищої освіти, спрямованим на підготовку конкурентоздатних фахівців, здатних не лише успішно реалізовувати свій професійний потенціал, але й активно впливати на позитивні зміни в суспільстві, беручи на себе відповідальну лідерську роль.

Мета статті. Обґрунтування педагогічного потенціалу неформальної освіти як ефективного засобу розвитку лідерських якостей у здобувачів закладів вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема лідерства є предметом наукового інтересу вітчизняних дослідників, серед яких варто виокремити І. Басінську, Р. Кричевського, А. Лутошкіна та ін. У психолого-педагогічній літературі активно вивчається питання розвитку лідерських якостей у контексті вищої освіти, зокрема це наукові праці Н. Волкової, О. Казакевич, Л. Кайдалової, Л. Конишевої, Н. Шафєєвої, Г. Крижановської та ін.

Виклад основного матеріалу. Пріоритетним завданням сучасної педагогічної освіти є інтеграція майбутніх фахівців у єдиний європейський ціннісний простір, що передбачає цілеспрямоване формування низки фундаментальних орієнтацій, серед яких особливої значущості набувають толерантність як усвідомлення й повага до різноманіття, лідерство як здатність до ініціативи і відповідального прийняття рішень, миролюбство як прагнення до ненасильницького розв'язання конфліктів, справедливість як дотримання принципів соціальної рівності, демократія як підтримка відповідних цінностей та готовність до громадянської участі [5;3].

Зазначимо, що глобалізаційні процеси, попри декларовану консолідацію освітнього простору, не лише не усувають, а й актуалізують кризові явища в національних освітніх системах. Це проявляється, зокрема, у ризиках трансформації національних освітніх традицій у спрощені моделі транснаціональної освіти. Одним із ключових аспектів цієї кризи є деформація освіти як фундаментального центру генерації наукового знання та культурного надбання, а також її послаблення як депозитарію соціального капіталу держави. Додатково, спостерігається дефіцит ефективних педагогічних методологій, здатних забезпечити належну якість засвоєння знань і формування глибокої фахової компетентності у майбутніх фахівців, які б могли займати лідерські позиції в складних сучасних соціокультурних умовах.

Розділяємо наукову позицію О. Лазоренко та Р. Колишко [2], які визначають **неформальну освіту** як **педагогічний процес,** що переважно розгортається поза межами інституціоналізованих освітніх середовищ, зокрема в контексті робочого місця, у просторах провайдерів відповідних освітніх послуг або в домашніх умовах. Характерними рисами даної освітньої модальності є відсутність чітко регламентованих часових рамок та нелінійна структура використання освітніх ресурсів. Науковиця О. Шапочкіна [1] запропонувала розширену характеристику неформальної освіти, розглядаючи її на різних рівнях. На **державному рівні** неформальна освіта визначається як інтегральна частина **неперервної освіти**, що охоплює державні і приватні освітні інституції, фонди, асоціації, а також відповідні органи управління освітою й науково-методичні установи. На **суспільному рівні** неформальна освіта постає як цілеспрямований **педагогічний процес**, що реалізується через варіативні освітні програми і надання додаткових освітніх послуг. Крім того, вона включає освітню діяльність, що здійснюється в малих групах у межах закладів формальної освіти або в громадських організаціях (клубах, навчальних гуртках), а також індивідуалізовані заняття з **тьютором** або **репетитором**. Розширюючи дане поняття, слід зазначити, що неформальна освіта охоплює широкий спектр освітніх ініціатив та практик, які можуть бути ініційовані як індивідуально (самостійне навчання, участь у онлайн-курсах без сертифікації), так і колективно (тренінги, семінари, майстер-класи, воркшопи, навчання на робочому місці, менторство, участь у професійних спільнотах) [6]. Її гнучкість та адаптивність дозволяють оперативно реагувати на індивідуальні освітні потреби та вимоги ринку праці, сприяючи **персоналізованій траєкторії навчання** та швидкому набуттю актуальних знань і навичок. На відміну від формальної та інформальної освіти, неформальна освіта часто має чітко визначену мету, пов'язану з

професійним або особистісним розвитком, але при цьому зберігає свою гнучкість у виборі методів та форматів навчання.

Під ***неформальною освітою*** в межах даного дослідження ми будемо розуміти **безперервний процес когнітивного розвитку,** спрямований на **активізацію** нових знань, поглиблення рівня **професійної компетентності**, а також **автодидактичну діяльність**, що характеризується відсутністю жорсткої регламентації щодо локалізації, часових меж і організаційних форм навчання. Ключовою диференційною ознакою неформальної освіти є її **інституційний характер**, що виключає видачу офіційних документів про освіту державного зразка [4].

Трансформація освітньої парадигми, що передбачає інтеграцію формального, неформального та інформального навчання, є ключем до ефективної освіти майбутнього. Цей зсув здатний нівелювати низку проблем, що постають перед освітніми інституціями України. Однією з таких проблем є надмірна регламентованість навчальних планів і методик. Гнучкість формального навчання, що враховує індивідуальні особливості здобувачів (їхні навчальні стилі) і використовує можливості персоналізації, які відкриваються завдяки технологічному прогресу, наблизить формальне освітнє середовище до характеристик неформального та інформального навчання. Значна кількість фахівців підтримує перехід до неформальної освіти через розширення автономії здобувачів у визначенні цілей навчання, змісту курсу, видів освітньої діяльності, розподілу навчального часу, що стає можливим завдяки технологічним інноваціям. По-друге, відбувається зміщення акценту з викладача на здобувача, що є характерною рисою програм неформальної освіти, які будуються навколо потреб, індивідуальних рис та цілей майбутніх фахівців.

Аналіз релевантної наукової літератури [5;3] засвідчує наявність значного спектра дефініцій понять «лідер», «лідерство», «лідерські якості» в межах сучасної вітчизняної психологічної та педагогічної науки. Феномен лідерства розглядається як складний соціально-психологічний процес, що зумовлює появу особистості, здатної здійснювати значний вплив на групу та спрямовувати її діяльність. Зокрема, лідер ідентифікується як індивід, який усвідомлено та ініціативно спрямовує інших членів групи до досягнення визначеної мети. У контексті малої групи лідер постає як представник, що висувається внаслідок інтеракції між її членами, або ж як особа, яка консолідує групу навколо власних нормативних та ціннісних орієнтацій, забезпечуючи її рух до спільно сформульованих цілей. Таке розуміння лідерства підкреслює його динамічний і контекстуальний характер, залежність від специфіки групової взаємодії.

Науковці А. Шулдик і Г. Шулдик [5] зазначають, що лідерські характеристики особистості, комунікативні і організаторські здібності демонструють варіативність у своєму розвитку, проявляючись на високому, середньому та низькому рівнях. Сформованість лідерських якостей оцінюється за такими критеріями: високий ступінь вияву активності, ініціативності, самостійності й рішучості; розвиненість комунікативних і організаційних умінь; наявність позитивного досвіду практичної діяльності та визнання авторитету особистості у внутрішньому й зовнішньому соціальному середовищі.

На основі визначених критеріїв та показників, науковці [1] розрізняють три рівні сформованості лідерських якостей здобувачів у контексті освітнього процесу закладів вищої освіти (далі - ЗВО): індивідуальний (початковий), професійний (середній) та стратегічний (високий).

Для *початкового (індивідуального)* рівня характерні лідерські прояви, що переважно спрямовані на особисте самоствердження і реалізацію індивідуальних амбіцій.

На *середньому (професійному)* рівні здобувачі демонструють успішне опанування професійних навичок, необхідних для виконання функцій офіційного лідера. Однак, вони можуть не мати достатнього розуміння відмінностей в управлінні та стратегій становлення неофіційним лідером.

Високий (стратегічний) рівень характеризується сформованістю індивідуально-лідерської, управлінсько-лідерської й комунікативно-прогностичної компетенцій. Це включає здатність до прогнозування особистісного і професійного розвитку, визначення життєвих перспектив, а також реалізації власного потенціалу та потенціалу студентського колективу в освітньому середовищі.

У контексті сучасного професійного середовища, яке характеризується високою динамічністю змін на ринку праці, лідерські якості набувають статусу однієї з фундаментальних компетенцій, необхідних для забезпечення успішної професійної діяльності фахівців різного профілю. З огляду на зростаючі вимоги до ефективного управління в умовах складності та невизначеності, формування розвинених лідерських навичок у майбутніх випускників закладів вищої освіти є важливим завданням. Аналіз наукових досліджень та власних педагогічних спостережень дозволяє до ключових лідерських атрибутів віднести автономність у процесі прийняття рішень (здатність до самостійного аналізу ситуації, оцінки альтернативних варіантів та обґрунтованого вибору оптимального рішення з подальшою відповідальністю за його наслідки); ефективне управління командою (вміння формувати цілі, розподіляти завдання, мотивувати членів команди, координувати їхню діяльність, забезпечувати досягнення поставлених

цілей); конструктивне вирішення конфліктів (здатність до ідентифікації причин конфліктних ситуацій, застосування стратегій їхнього врегулювання шляхом переговорів, пошуку компромісів, досягнення взаємовигідних рішень); критичне мислення (навичка аналізу інформації з різних точок зору, виявлення прихованих припущень, оцінки доказовості аргументів, формування обґрунтованих висновків); креативність (здатність до генерування нових ідей, нестандартних підходів та інноваційних рішень у відповідь на виклики професійного середовища).

Як зазначає науковиця І. Пшенична [3], ефективне формування лідерських якостей у студентському середовищі вимагає системного підходу, що розпочинається з етапу первинної ідентифікації потенційних лідерів. Цей етап, доцільно інтегрований у перші дні навчання, здійснюється на рівні академічних груп під кураторством викладачів. Його ключовою метою є первинна діагностика лідерського потенціалу через залучення першокурсників до різноманітних видів діяльності – спортивної, творчої, організаційної та пізнавальної. Така мультивекторна активність створює умови для природного виявлення задатків лідерства у різних сферах. У контексті формування лідерських якостей засобами неформальної освіти, цілеспрямоване залучення кураторів академічних груп до процесу виявлення лідерського потенціалу на початковому етапі навчання є важливим інструментом первинної ідентифікації.

Критерії відбору потенційних лідерів мають охоплювати не лише академічну успішність, але й оцінку морально-етичних і ділових якостей здобувачів. Діагностичне тестування, незважаючи на дискусійність його застосування, може слугувати допоміжним методом отримання первинної інформації щодо лідерських нахилів першокурсників, зокрема через інструменти, що охоплюють ключові сфери життєдіяльності студентської групи (навчальну, наукову, емоційно-особистісну, організаційно-побутову). Отримані дані можуть бути використані для подальшої індивідуалізації освітнього процесу з метою розвитку лідерства.

Проте, етап первинної ідентифікації є лише підготовчим. Його ефективність визначається подальшим етапом цілеспрямованого розвитку виявлених лідерських якостей і формування організаційних навичок і ефективної міжособистісної комунікації, що може успішно реалізовуватися засобами неформальної освіти. Саме на цьому етапі енергія лідерства спрямовується на досягнення значущих цілей як особистісного зростання студентів, так і розвитку академічної спільноти та закладу вищої освіти в цілому, зокрема через залучення до проєктно-орієнтованої діяльності, спрямованої на більш широке молодіжне середовище.

Система підготовки лідерів повинна охоплювати два взаємодоповнюючі аспекти: розвиток управлінських компетентностей (аналітичних, комунікативних, організаційних) та сприяння самовдосконаленню особистості (формування самоорганізації, самодисципліни, самоаналізу та навичок самооцінювання). Інституційними механізмами реалізації цих завдань можуть слугувати школи лідерства, ділові ігри, інші інтерактивні заходи, ініційовані адміністрацією закладів вищої освіти, кураторами, викладачами.

У процесі модернізації української освіти доцільно враховувати прогресивний європейський досвід, що характеризується посиленою орієнтацією на практичну складову навчання й активізацію самостійної пізнавальної діяльності здобувачів. Освітній процес у європейських закладах вищої освіти все більше спрямовується на розвиток критичного мислення та вміння аргументовано обґрунтовувати власну позицію. Зокрема, широко застосовуються інтерактивні методи навчання, такі як групова робота над проєктами, спільні дослідницькі завдання, проблемно-орієнтоване навчання. Зокрема, у рамках навчальних дисциплін здобувачі можуть об'єднуватися в команди для розробки бізнес-планів, проведення соціологічних опитувань або вирішення інших задач. Такі форми діяльності сприяють не лише засвоєнню теоретичного матеріалу через практичне застосування, але й ефективній соціалізації, набуттю цінних навичок міжособистісної комунікації, злагодженої командної роботи, спільного аналізу, розв'язання проблемних ситуацій, що є важливими передумовами формування лідерських компетентностей. Адже, під час групового проєкту здобувач, який бере на себе ініціативу в організації роботи команди, розподілі завдань та координації дій, демонструє лідерські якості. У процесі дискусій та обговорень різних точок зору розвиваються навички переконання, аргументації і пошуку компромісів, що також є складовими лідерського потенціалу. Таким чином, імплементація європейських підходів, що акцентують практичну діяльність і співробітництво, є перспективним напрямом для якісної трансформації української освітньої системи та підготовки конкурентоздатних фахівців з розвиненими лідерськими якостями.

Таким чином, інтеграція розвитку лідерських якостей у освітній процес є необхідною умовою підготовки конкурентоздатних фахівців, здатних ефективно функціонувати й досягати успіху в умовах мінливого, складного сучасного світу.

Висновки. У контексті динамічного розвитку сучасного професійного середовища лідерські якості набувають визначального значення для успішної кар'єри фахівців різних галузей. З огляду на зростаючі вимоги до

ефективного управління в умовах невизначеності, формування розвинених лідерських компетентностей у майбутніх випускників закладів вищої освіти є стратегічно важливим педагогічним завданням. Результати огляду наукових досліджень і педагогічної практики дозволили ідентифікувати ключові лідерські атрибути, серед яких виокремлено автономність у прийнятті рішень, ефективне управління командою, конструктивне вирішення конфліктів, критичне мислення, креативність. Ефективне формування цих якостей передбачає застосування системного підходу, що включає етапи первинної ідентифікації лідерського потенціалу на початкових етапах навчання, цілеспрямований розвиток виявлених здібностей й формування необхідних організаційних і комунікативних навичок. Встановлено, що неформальна освіта, завдяки своїй гнучкості, практичній спрямованості й акценту на активній участі здобувачів, сприяє розвитку самостійності, ініціативності, відповідальності, комунікативних навичок, вміння працювати в команді, критичного мислення та здатності до вирішення проблем. Участь у проєктах, організація заходів, лідерство в студентських об'єднаннях надають здобувачам реальний досвід прийняття рішень, управління групою та подолання труднощів, що є фундаментальним для становлення лідера.

Література

1. Галузяк В., Акімова, О., Громов, Є. Сучасні зарубіжні підходи до розуміння лідерства і виховання лідерів.*Лідер. Еліта.Суспільство*.2019. No1. С.32–53.

2. Лазоренко О. О., Колишко Р. А. Аналітичний звіт дослідження у сфері неформальної освіти дорослих у пілотних областях в Україні: Полтавська та Львівська область – К., 2010. 84 с

3. Пшенична І. Педагогічні стратегії розвитку лідерських компетентностей у здобувачів вищої освіти. *Український Педагогічний журнал*, (1), 2021, с.60-67.

4. Шапочкіна О. В. Сучасні тенденції розвитку неформальної освіти майбутніх учителів у Німеччині. Автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти. Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2012. 22с.

5. Шулдик А., Шулдик Г. Діагностика та формування лідерських якостей у здобувачів вищої освіти. *Вчені записки Університету «КРОК»*, 4(64), 2021, с. 229–239. https://doi.org/10.31732/2663-2209-2021-64-229-239

6. Шелевер О., Шевченко І.. Квятковська А. Роль неформальної освіти в умовах воєнного стану в Україні. *Інноваційна педагогіка*. 61(2), 2023. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/61.2.40

References

1. Haluziak V., Akimova, O., Hromov, Ye. (2019). Suchasni zarubizhni pidkhody do rozuminnia liderstva i vykhovannia lideriv [Modern foreign approaches to understanding leadership and educating leaders].*Lider. Elita.Suspilstvo*.. No1. S.32–53.

2. Lazorenko O. O., Kolyshko R. A. (2010). Analitychnyi zvit doslidzhennia u sferi neformalnoi osvity doroslykh u pilotnykh oblastiakh v Ukraini: Poltavska ta Lvivska oblast [Analytical report of the study in the field of non-formal adult education in pilot regions in Ukraine: Poltava and Lviv regions] – K., 84 s

3. Pshenychna I. (2021). Pedahohichni stratehii rozvytku liderskykh kompetentnostei u zdobuvachiv vyshchoi osvity [Pedagogical strategies for the development of leadership competences in higher education students]. *Ukrainskyi Pedahohichnyi zhurnal*, (1), s.60-67.

4. Shapochkina O. V. (2012). Suchasni tendentsii rozvytku neformalnoi osvity maibutnikh uchyteliv u Nimechchyni. Avtoref. dys. kand. ped. Nauk [Modern trends in the development of non-formal education of future teachers in Germany. PhD thesis] : 13.00.04 - teoriia i metodyka profesiinoi osvity. Kyiv : Kyivskyi universytet imeni Borysa Hrinchenka, 22s.

5. Shuldyk A., Shuldyk H. (2021).Diahnostyka ta formuvannia liderskykh yakostei u zdobuvachiv vyshchoi osvity [Diagnostics and formation of leadership qualities in higher education students]. *Vcheni zapysky Universytetu «KROK»*, 4(64), s.229–239. https://doi.org/10.31732/2663-2209-2021-64-229-239

6. Shelever O., Shevchenko I.. Kviatkovska A. (2023). Rol neformalnoi osvity v umovakh voiennoho stanu v Ukraini [The role of non-formal education in martial law in Ukraine]. *Innovatsiina pedahohika.* 61(2). https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/61.2.40

УДК 371.38

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1848-1857

Юнда Вікторія Вікторівна кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музичного мистецтва та хореографії ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Полтава, тел.: (050) 696-47-85, https://orcid.org/0000-0003-2485-1806

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ХОРОВИХ НАВИЧОК ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НА ЗАНЯТТЯХ ХОРУ

Анотація. Статтю присвячено аспектам формування вокально-хорових навичок школярів на музичних заняттях в закладах загальної середньої освіти. Проаналізовано стан дослідження проблеми формування вокально-хорових навичок учнів. Зауважено, що вокально-хорова діяльність у загальноосвітньому навчальному закладі є складним, поетапним процесом, що потребує поєднання різноманітних технік. Акцентується увага на тому, що формування вокально-хорових навичок відбувається комплексно. Авторка окреслює механізми формування вокально-хорових навичок дітей. Зазначається, що у процесі творчої взаємодії учні набувають вокально-хорових навичок, які забезпечують належні рівні хорового виконавства та вокально-хорової культури. Схарактеризовано складові елементи вокально-хорових навичок. Обґрунтовано важливість систематичної роботи над навичками словотворення, котрі формують в учнів єдину артикуляцію, яка впливає на якість звукоутворення. Авторка звертає увагу на те, що в процесі роботи над шкільним репертуаром вчитель має вимагати від школярів активності артикуляційного апарату, не забуваючи, що це сприяє виразності виконання. Сформульовано застережливі вимоги щодо покращення сформованості співацьких навичок. Наголошено, що вокальні навички є складною системою, яка об’єднує фізіологію, музичну майстерність та емоційну виразність, оскільки останні пов’язані з моторними, сенсорними та інтелектуальними діями.

Ключові слова: спів, вокально-хорова діяльність, вокально-хорові навички, навчальний процес, формування, співацька постава, співацьке дихання, звукоутворення, звуковедення, атака звуку, дикція, артикуляція.

Yunda Viktoriia Viktorivna Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Musical Art and Choreography, State Institution «Luhansk Taras Shevchenko National University», Poltava, тел.: (050) 696-47-85, https://orcid.org/0000-0003-2485-1806

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) № 4(34)2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

SOME ASPECTS OF THE FORMATION OF VOCAL AND CHORAL SKILLS OF STUDENTS IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS IN CHOIR CLASSES

Abstract. The article is devoted to the aspects of the formation of vocal and choral skills of schoolchildren at music lessons in general secondary education institutions. The state of research on the problem of forming vocal and choral skills of of pupils. It is noted, that vocal and choral activities in a general education institution are is a complex, phased process that requires a combination of various techniques. It is emphasised attention is paid to the fact that the formation of vocal and choral skills is complex. The author outlines the mechanisms of forming children's vocal and choral skills. It is noted that in the process of creative interaction, students acquire vocal and choral skills that provide appropriate levels of choral performance and vocal and choral culture. The following are characterised the constituent elements of vocal and choral skills. The importance of of systematic work on word formation skills, which form a single articulation, which affects the quality of sound production. The author draws attention to the following, that in the process of working on the school repertoire, the teacher should require students to activity of the articulation apparatus, not forgetting that it contributes to the expressiveness of performance. The article formulates warning requirements for improving the formation of of singing skills. It is emphasised that vocal skills are a complex system that combines physiology, musical skill and emotional expressiveness, since the latter are are connected with motor, sensory and intellectual actions.

Keywords: singing, vocal and choral activity, vocal and choral skills, educational process, formation, singing posture, singing breathing, sound formation, sound production, sound production, sound attack, diction, articulation.

Постановка проблеми. Вокально-хорова робота є важливою складовою загальної середньої освіти, оскільки сприяє розвитку музичних здібностей учнів, формуванню музичної культури. Дослідження показують, що хорова музика може мати позитивний вплив на інтелектуальний розвиток дітей.

Серед різноманітних видів активної музичної діяльності, які пропонуються дітям на уроках мистецтва у закладах загальної середньої освіти, хоровий спів виділяється як найбільш доступний вид музичного виконавства. Але для того, щоб стати активним слухачем і виконавцем і правильно користуватися своїм природним інструментом – голосом, учневі необхідно набути певного обсягу музичних знань і вмінь, чого можна досягти лише за умов планомірного і систематичного вокального навчання в процесі індивідуальної та групової роботи.

Отже, перш за все, важливо розуміти, що вокально-хорова діяльність у загальноосвітньому навчальному закладі – це складний, поетапний процес, що потребує поєднання різноманітних технік. Знання основ вокальної техніки, робота над диханням, артикуляцією та емоційним виразом сприяє розвитку вокальних здібностей школярів.

Спираючись на вище викладене, можемо стверджувати, що дослідження зазначеної проблематики є актуальним і доцільним.

Аналіз досліджень і публікацій. Вагомий внесок у розвиток вокально-хорової роботи відомі українські композитори-педагоги зробили М Леонтович, Ф. Колесса, П. Козицький, Л. Ревуцький, К. Стеценко, Я. Степовий. Питанням вокально-хорової роботи серед школярів, зокрема формуванню вокально-хорових навичок, присвячено багато наукових і навчально-методичних праць як вітчизняних, так і зарубіжних. Цією проблематикою займалися українські дослідники та педагоги Н. Овчаренко, В. Антонюк, Г. Стець, В. Черкасов, К. Маслій, А. Карпінець, С. Світайло, В. Откидач, А. Менабені, О. Ростовський, О. Соболєва тощо. У своїх працях вони розглядають питання розвитку основних вокальних навичок, таких як звукоутворення, співацьке дихання, артикуляція, слухові навички та навички емоційної виразності. Дослідники наголошують, що вокально-хорові навички формуються й розвиваються у спеціально організованій навчально-педагогічній діяльності.

Метою статті є висвітлення методичних аспектів роботи у процесі формування вокально-хорових навичок здобувачів освіти в закладах загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Вокально-хорова робота передбачає оволодіння як вокальними, так і хоровими навичками. Слушно зазначити, що формування вокально-хорових навичок відбувається комплексно. Це зумовлено тим, що в процесі співу бере участь весь організм дитини, в першу чергу центральна нервова система та голосоутворювальні органи. Тому, працюючи над чистотою інтонування, педагогам необхідно піклуватися про звуковедення, артикуляцію, ланцюгове дихання тощо [2]. З огляду на зазначене, необхідно підкреслити, що механізми формування вокально-хорових навичок дітей працюють ефективніше, коли учні навчаються аналізувати та фіксувати зміни, що відбуваються у результаті спільної виконавської вокально-хорової діяльності, порівнювати звучання з власними слухо-зоровими та просторовими відчуттями.

Дослідник К. Маслій для вирішення вокально-технічних проблем рекомендує оволодіти мистецтвом самонавіювання. Перед тим як співати, школяр має уявити собі стан, який можна виразити словами: «О, як чудово!». Тоді гортань і весь голосовий апарат знаходять потрібне вокальне

положення, і звук буде красивим, повним, вільним і життєрадісним, що так важливо для художнього співу. [1]

Особливої уваги заслуговує дослідження О. Соболєвої, яка розглядає питання формування вокально-технічних навичок з точки зору тактики і стратегії. Вона стверджує, що методи можна розглядати як стратегію, а принципи – як тактику. Прийоми залежать від методів і не можуть використовуватися окремо. Якщо методи показують, як досягти мети, то принципи має повинні реалізувати їх найкращим чином. [5]

Зазначимо, що вокально-хорова робота у закладах загальної середньої освіти є унікальною формою взаємодії вчителя зі школярами, а також між самими учнями. У процесі творчої взаємодії учні набувають вокально-хорових навичок, що забезпечують рівні хорового виконавства та вокально-хорової культури.

До вокальних навичок належать: співацька постава, співацьке дихання, звукоутворення, звуковедення, дикція та артикуляція. Хоровими навичками вважаються навички строю та ансамблю, навички співу за диригентськими жестами вчителя. Коротко схарактеризуємо кожну з них.

Співоча постава – це комплекс вимог до виконавців, що забезпечує продуктивну роботу голосового апарату й впливає на якість репетиційного процесу. Від правильної співочої постави залежить робота голосоутворювальних органів і результат роботи над пісенним репертуаром. З огляду на це, під час співу потрібно пам'ятати і стежити за виконанням простих вимог. Так, коли учні виконують пісню стоячи, доцільно стежити за тим, щоб вони стояли з випрямленою спиною і не закидали голови назад. Коли діти співаю сидячи за партою, їх руки мають лежати на колінах або парті, голова не повинна бути нахилена, корпус має бути розслабленим. Внутрішній стан має бути спокійним, а вираз обличчя – привітним. Діти швидко засвоюють ці вимоги, і в процесі роботи функція вчителя полягає у мимовільному коригування співацької постави окремих учнів.

Дотримання вимог співацької постави дозволяє забезпечити якість звучання голосу, якому притаманні природність, округленість, рівність, вільність, легкість, чистота інтонування.

Співацьке дихання є одним із основних факторів голосоутворення та енергетичним джерелом голосу. В повсякденному житті дихання відбувається природно, несвідомо, а під час співу – під контролем волі, тобто свідомо. Вдих завжди вимагає активної дії інспіраторних м'язів, які піднімають ребра та розширюють грудну клітку, а також діафрагму, котра скорочуючись і опускаючись, розтягує легені донизу. Залежно від типу вдиху розрізняють верхньо-реберне дихання (ключичне дихання), нижньо-реберне діафрагмальне дихання (косто-абдомінальне) та діафрагмальне

дихання (абдомінальне або черевне дихання). Ключичне дихання у співі не використовується, оскільки веде до напруження м'язів шиї. Найкращим для співу є дихання нижньо-реберне діафрагмальне, коли на вдиху верхній відділ грудної клітки залишається спокійним, нижні ребра добре розширюються, діафрагма опускається, а живіт злегка виступає вперед. Для співу принципове значення має характер видиху, а не тип вдиху. [3].

Завдання вчителя музики – сформувати правильний спосіб диханню. Виконуючи музичний твір, потрібно стежити, щоб усі учасники хору (ансамблю) робили одночасний та чіткий вдих. Потрібно розуміти можливості учнів і не вимагати одразу довгої тривалості або затримки кожної ноти чи звуку. Це може втомлювати школярів. Уповільнюючи темп, слід поступово збільшувати тривалість кожної ноти. Зазначимо, що майстерність співацького дихання полягає не в глибокому вдиху, при якому набирається багато повітря, а в опанування звички вдихнути потрібну кількість повітря, а потім поступово витрачати його на фоні видиху, щоб вистачило на потрібну фразу. Слід уникати таких моментів, як підняття плечей у процесі дихання, поверхневе дихання, неприродне положення корпусу тощо, напруження шиї тощо. [3]

На початку роботи з опанування співацьким диханням необхідно пояснити дітям, що дихання потрібно брати тихо і безшумно, ніби вдихаючи аромат квітки. Це є умовою створення опори дихання, що передбачає «свідоме гальмування видиху та збереження положення діафрагми під час видиху» [2]. Опора дихання дозволяє співати тривалі фрази і забезпечує високу якість звуку.

Дихання є основою вокальної техніки й може бути загально хоровим та ланцюговим. Одночасне дихання між фразами вважається загальнохоровим. Коли школярі змінюють дихання по черзі, вони використовують ланцюговим диханням, котре допомагає підтримувати безперервність звучання. Ланцюгове дихання забезпечує звучання протягом тривалого часу та є показником майстерності хорового колективу. Використовуючи ланцюгове дихання можна виконати пісню повністю. Воно вважається найскладнішим прийомом вокально-хорової роботи. [2]

Дихання може бути швидким чи спокійним залежно від темпу пісні. Вчитель повинен навчити дітей економно видихати під час співу. Це суттєво впливає на формування навичок звукотворення та дикції.

Проведені вченими дослідження свідчать про те, що *звукоутворення* є результатом взаємодії дихальних й артикуляційних органів з голосовими складками. Момент звукоутворення називається атакою звуку (від італійського «attacca» – напад, наступ). У вокальній педагогіці розрізняють три види атаки звуку: *тверду, м'яку і придихову*. Всі види атаки пов'язані з відповідною силою голосу. [3]

Тверда атака характеризується змиканням голосових зв'язок до початку звука, використовується в творах маршового характеру, на нюансах mf, f, ff, у швидких та енергійних темпах, характеризується твердістю та енергійністю. Важливо пам'ятати, що постійний спів із застосуванням твердої атаки звука може призвести до форсованого звучання та мати негативний вплив на дитячий голос. Тверда атака не використовуються в роботі з дітьми молодшого шкільного віку. Як окремий вокальний прийом, її можна частково запроваджувати в середніх класах при виконанні пісень відповідного характеру.

М'яка атака є основою правильного звукоутворення й використовується при фальцетному співі. Голосові зв'язки не так щільно змикаються, що провокує м'яке звучання дитячого голосу. Здебільшого це ліричні твори в повільному темпі, які звучать на нюансах mf, p, pp. М'яка атака є постійним прийомом звукотворення в роботі над шкільним пісенним репертуаром. Під час м'якої атаки вчитель повинен стежити, щоб звучання не було розпливчатим і невиразним. Іноді м'яка атака може призвести до того, що хор звучить мляво.[5]

Придихова атака є різновидом м'якої атаки звуку, при якому зв'язки повністю змикаються і вільно пропускають повітря. На практиці придихова атака використовується як методичний прийом для відтворення певного характеру музики: ніжність й ласки, горе і смуток. Придихова атака запроваджується в спокійних темпах на нюансах mp, p, pp. Але слід зазначити, що ця атака звуку провокує неточності в інтонації й може бути результатом захворювання горла.

Звуковедення відбувається в процесі взаємодії органів голосового апарату, і як наслідок цього процесу – видобування співочого голосу.

Звуковедення визначається характером твору, синтезом музичного та літературного текстів. Звуковедення характеризується певним штрихом. На музичних заняттях найпоширенішими способами звуковедення вважаються legato, stakkato, non legato і marcato. [4] Кожен спосіб звуковедення створює відповідну атаку звуку, впливає на темброве звучання голосу. Отже, за допомогою звуковедення, різних штрихів, характеру й забарвлення звуку відтворюються музично-художні образи та розкривається зміст музичного твору.

Співацька дикція. У хоровому мистецтві музика і слово перебувають у єдиному взаємозв'язку. Тому важливим етапом оволодіння шкільним пісенним репертуаром вважається робота над дикцією. Співацька дикція (від лат. dictio – вимовляння) – уміння під час співу чітко й виразно вимовляти поетичний текст.

Тож цілком закономірно, що якісна співацька дикція сприяє формуванню співацького звуку, активізує дихання та допомагає досягненню

забарвленого звучання. На характер дикції впливає як зміст музичного твору, так і його характер. У творах маршового характеру текст вимовляється твердо, у спокійних і кантиленних – м'яко, у драматичних – енергійно. Якість дикції також залежить від теситури й сили звуку, ритму й темпу, звуковедення.

Систематична робота над навичками словотворення формує в учнів єдину артикуляцію, яка впливає на якість звукоутворення. У процесі роботи над шкільним репертуаром вчитель має вимагати від школярів активності артикуляційного апарату, не забуваючи, що це сприяє виразності виконання. Натомість млявість, пов'язана з нечіткою вимовою голосних і приголосних руйнує чистоту інтонування. Крім того, необхідно стежити, щоб чітка вимова поетичного тексту не переходила в декламацію.

Механізми вимови голосних і приголосних досліджував й чітко прописав у своїх працях науковець Ю. Юцевич. Прийнято вважати, що під час співу голосні звуки необхідно протягувати, а приголосні, навпаки, вимовляти коротко й чітко. Єдина округлена манера формування голосних звуків сприяє досягненню унісона при виконанні музичного твору. Загальновизнаним є той факт, що округлення голосних досягається через прикриття звуку.

В українській мові десять голосних. Вирівнювання за тембром й унісон найкраще досягаються на звуках «а», «е», «и», «о». Голосний «а» використовується як основний голосний для вироблення вокального звучання. Голосні «я», «і», «ю» співаються м'яко. Звук «й» вимовляється коротко.

Приголосні поділяються на дзвінкі та глухі, вони можуть вимовлятися твердо або м'яко. Напівголосні «м», «л», «н», «р» тягнуться і використовуються як голосні. Дзвінкі «б», «г», «в», «ж», «з», «д» вимагають активної роботи артикуляційного апарату; при співі глухих «п», «к», «ф», «с», «т» доречним є тверде вимовляння; шиплячі «х», «ц», «ч», «ш», «щ» містять шумові утворення. У процесі мовлення спостерігається зміна звучання окремих голосних, тобто відбувається часткова асиміляція.[7]

Таким чином, дикція є засобом розкриття змісту музичного твору, а завдання вчителя полягає в тому, щоб у процесі виконання шкільного репертуару за допомогою музики і слова розкрити ідеї, закладені в музичному творі, донести їх до свідомості виконавців і глядачів.

Чільне місце серед хорових навичок належить *хоровому строю*, який передбачає точне інтонування інтервалів у його мелодичному і гармонічному видах. Чистота хорового строю забезпечується чистотою інтонування кожного учня, всієї партії та хорового колективу в цілому. Володіння вчителем методикою вокально-хорової роботи та правилами інтонування

інтервалів уможливлює усвідомлене підвищення або пониження інтонації відповідно до закономірностей ладового тяжіння.

Якість хорового строю залежить від музично-вокальної підготовки співаків, стану голосового апарату, ансамблю, акустики приміщення, а також слухових якостей хорового диригента. Існують поняття мелодичного та гармонічного хорового строю. Мелодичний (горизонтальний) стрій – чисте інтонування мелодії вокальним унісоном (хоровою партією, всім хором, співаючим в унісон). Гармонічний (вертикальний) стрій – правильне інтонування інтервалів, акордів. [4]

Процес роботи над хоровим строєм формує навички інтонування. Інтонування – це точне відтворення звуків за їхнім висотним розташуванням. Спів пісень шкільного репертуару без супроводу підвищує складність інтонування. Щоб у процесі роботи уникнути інтонаційних труднощів учитель дотримується закономірностей інтонування ступенів мажорного і мінорного звукорядів. Зазначимо, що досягнення гармонічного строю неможливо без вирівнювання звучання по горизонталі. Якість вертикально-горизонтального строю досягається пошуком необхідної інтонації, підстроюванням хорових голосів. Вона залежить також від теситури, темпу, ритму, динаміки, дикції, розміщення акорду та емоційного стану хористів.

У співі загалом і в розспівуванні зокрема неабияку роль відіграє наочність, коли керівник хору голосом демонструє все те, чого вимагатиме від співаків (зазвичай з короткими поясненнями). Він також може продемонструвати окремі партії у виконанні найкращих виконавців. Працюючи з початківцями або недосвідченими хористами, вчитель повинен ставити перед ними лише одне конкретне завдання, оскільки початківець не може зосереджуватися на більш ніж одному завданні одночасно.

Після того, як той чи інший навик остаточно сформований, його обов'язково необхідно поєднати з раніше засвоєними навичками.

Ключовим фактором успішного напрацювання цих навичок є послідовність переходу від однієї навички до іншої, адже свідоме опрацювання цих навичок веде до механічного володіння співацьким апаратом, утворення необхідної манери співу. Отже, основними принципами вокально-хорового настроювання (розспівування) хорового колективу є «принцип поступовості й послідовності вдосконалення вокально-хорових, технічних і виконавських завдань» та «принцип систематичності й системності занять» [4].

Враховуючи можливості учнів закладів загальної середньої освіти, зазвичай добирають шкільний репертуар, у якому присутній лише один голос, тобто превалює спів в унісон. Однак дуже важливо підкреслити, що

спів в унісон вимагає ретельної уваги саме до інтонації. Тому щоб заспівати в один голос чисто, потрібно провести кропітку роботу над строєм, щоб досягти гармонійного звучання.

Сформованість співацьких навичок значно покращиться, якщо дотримуватися наступних застережливих вимог:

– не використовувати штучні прийоми для прискорення процесу формування голосу;

– не допускати форсованого гучного співу чи виконання творів для дорослих виконавців;

– утримуватися від співу під час будь-яких гострих захворювань голосу або гортані, встановлених лікарем-отоларингологом;

– співати на тих звуках, які видобуваються без напруження, природно та легко;

– обмежити тривалість занять під час хвороби, незважаючи на відсутність зовнішніх ознак втомлюваності;

– не співати хворому хористу в загальному хорі, оскільки це унеможливлює контроль за станом голосу учнів, що хворіють. [2]

Висновки. Успішне хорове виконавство вимагає автоматизації всіх компонентів, які стосуються співацької діяльності. Це означає, що ці елементи виконуються майстерно та безсвідомо під час виконання вокальних творів. Цей автоматизм є результатом постійної практики та навчання, що дозволяє хористам зосередитися на виразності та сприйнятті музики, а не на самому технічному виконанні. Отже, вокальні навички є складною системою, яка об'єднує фізіологію, музичну майстерність та емоційну виразність, оскільки останні пов'язані з моторними, сенсорними та інтелектуальними діями.

Література:

1. Маслій К. С. Виховання голосу співака: навч. посібник. Рівне : ЛІСТА, 1996. 120 с.

2. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в основній школі : навч.-метод. посіб. 2-е вид., доп. Тернопіль : Навчальна книга Богдан, 2001. 272 с.

3. Стасько Г. Є., Шуляр О. Д., Сливоцький М. Ю. та ін. Голос людини та вокальна робота з ним : монографія. Івано-Франківськ : Видавництво Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2010. 336 с.

4. Світайло С. В. Методика роботи з дитячим хоровим колективом : навч.-метод. посібник для студ. вищих навч. закладів III–IV рівня акредитації. Київ : Унів. коледж Київського ун-ту ім. Бориса Грінченка, 2016. 140 с.

5. Соболєва О. Д. Формування вокально-виконавських якостей на заняттях вокалу. *Традиції та новації у вищій архітектурно-художній освіті.* 2015. Вип. 1. С. 46–50.

6. Стець Г. В. Проблемні аспекти формування вокально-хорових навичок учнів на уроках музичного мистецтва. Київ, 2016. С. 61–63.

7. Юцевич Ю. Є. Теорія та методика формування та розвитку співацького голосу: навч.-метод. посібник для викладачів і студентів мистецьких навчальних закладів, учителів шкіл різного типу. Київ: ІЗМН, 1998. 160 с.

References:

1. Masliy K. S. (1996) *Vykhovannya holosu spivaka: navch. Posibnyk [Education of the singer's voice: a textbook]*. Rivne : LISTA [in Ukrainian].
2. Rostovs′kyy O. YA. (2001) *Metodyka vykladannya muzyky v osnovniy shkoli : navch.-metod. posib. 2-e vyd., dop.[Metodyka vykladannya muzykya v osnovniy shkoli : navch.-metod. 2nd ed., suppl]*. Ternopil′ : Navchal′na knyha Bohdan [in Ukrainian].
3. Stas′ko H. YE., Shulyar O. D., Slyvots′kyy M. YU. ta in.(2010) *Holos lyudyny ta vokal'na robota z nym : monohrafiya [The human voice and vocal work with it: a monograph]*. Ivano-Frankivs′k : Vydavnytstvo Prykarpat·s′koho natsional′noho universytetu imeni Vasylya Stefanyka [in Ukrainian].
4. Svitaylo S. V. (2016) *Metodyka roboty z dytyachym khorovym kolektyvom : navch.-metod. posibnyk dlya stud. vyshchykh navch. zakladiv III–IV rivnya akredytatsiyi [Methods of work with children's choir: a study guide for students of higher education institutions of III-IV accreditation levels]*. Kyyiv : Univ. koledzh Kyyivs′koho un-tu im. Borysa Hrinchenka [in Ukrainian].
5. Sobolyeva O. D. (2015) Formuvannya vokal′no-vykonavs′kykh yakostey na zanyattyakh vokalu [Formation of vocal and performing qualities in vocal lessons]. *Tradytsiyi ta novatsiyi* u vyshchiy arkhitekturno-khudozhniy osviti – Traditions and innovations in higher architectural *and artistic education* [in Ukrainian].
6. Stets′ H. V. (2016) *Problemni aspekty formuvannya vokal'no-khorovykh navychok uchniv na urokakh muzychnoho mystetstva [Problematic aspects of the formation of vocal and choral skills of of students in music lessons]*. Kyyiv [in Ukrainian].
7. Yutsevych YU. YE. (1998) *Teoriya ta metodyka formuvannya ta rozvytku spivats'koho holosu: navch.-metod. posibnyk dlya vykladachiv i studentiv mystets'kykh navchal'nykh zakladiv, uchyteliv shkil riznoho typu [Theory and Methods of Formation and Development of the Singing Voice: A Study Guide for Teachers and Students of Art Educational Institutions, Teachers of Schools of Various Types]*. Kyyiv: IZMN [in Ukrainian].

УДК 519.2

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1858-1867

Ярова Оксана Анатоліївна кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри кібернетики та прикладної математики, Державний податковий університет, м. Ірпінь, https://orcid.org/0000- 0002-0522-8368

Скасків Лілія Василівна кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри кібернетики та прикладної математики, Державний податковий університет, м. Ірпінь, https://orcid.org/0000- 0001-9090-6700

Костриця Богдан Ілліч здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня, Державний податковий університет, м. Ірпінь, https://orcid.org/0009-0007-2829-4564

ПАРАДОКСИ ТЕОРІЇ ЙМОВІРНОСТЕЙ

Анотація. У статті розглядаються парадокси, що виникають у теорії ймовірностей, такі як парадокси Монті Голла, Гладіатора, підкидання монет та парадокс три адитивності. Аналізуються їхні властивості, причини виникнення та можливі пояснення.

Парадокси теорії ймовірностей є цікавими явищами, що можуть здатися дивними або незвичними з точки зору здорового глузду. Один з таких парадоксів - це Парадокс Монте-Голла. Він виникає при виконанні послідовності незалежних експериментів, де маємо висловлення: "Велика кількість експериментів призводить до зближення середньої величини результату з ймовірністю". Проте, це протирічить інтуїції, оскільки кожен окремий експеримент залишається незалежним.

Попри те, що парадокси теорії ймовірностей можуть здатися заплутаними, вони допомагають удосконалювати наше розуміння ймовірностей та раціонального мислення, стимулюють нас докладати більше зусиль для розв'язання складних проблем та уникати помилкових висновків. Завдяки парадоксам, ми можемо поглиблювати своє знання про ймовірності та розвивати математичну інтуїцію.

Для вчених і дослідників ці парадокси є стимулом до нових відкриттів та розв'язання складних проблем. Вони спонукають до подальшого дослідження та розробки нових моделей, що допомагають краще розуміти природу випадкових явищ.

Крім того, вивчення парадоксів теорії ймовірностей має важливе значення у навчанні. Вони допомагають студентам розвивати критичне

мислення, аналітичні навички та вміння працювати зі складними концепціями. Вивчення парадоксів може стати важливою складовою частиною математичної освіти на різних рівнях.

Крім того, парадокси теорії ймовірностей та теорії ігор надихнули на розвиток нових математичних методів, таких як стохастичні процеси і теорія груп, що знайшли застосування у фізиці, економіці та інших галузях науки. Ці парадокси і дослідження підкреслюють важливість розуміння ймовірності та стратегічних взаємодій у сучасному світі.

У політиці та дипломатії розуміння стратегій та парадоксів теорії ігор допомагає уникати конфліктів та знаходити спільні рішення. Крім того, вони мають значення в психології, де вивчаються прийняття рішень та поведінка людей у стратегічних ситуаціях.

Ключові слова: парадокси, теорія ймовірностей, Монті Голла, Гладіатора, підкидання монет, три адитивності.

Yarova Oksana Anatolyivna PhD in physical and mathematicalsciences, associate professor, Associate Professor of Department cybernetics and applied mathematics, State Tax University, Irpin, https://orcid.org/0000-0002-0522-8368

Skaskiv Liliia Vasylivna PhD in physical and mathematical sciences, associate professor, Associate Professor of Department cybernetics and applied mathematics, State Tax University, Irpin, https://orcid.org/0000-0001-9090-6700

Kostrytsia Bohdan Ilyich student of the first (bachelor's) level of higher education, State Tax University, Irpin, https://orcid.org/0009-0007-2829-4564

PARADOXES OF PROBABILITY THEORY

Abstract. The article discusses paradoxes that arise in probability theory, such as Monty Hall's paradoxes, Gladiator's paradoxes, coin tosses, and the paradox of three additivities. Their properties, causes and possible explanations are analyzed.

The paradoxes of probability theory are interesting phenomena that may seem strange or unusual from the point of view of common sense. One such paradox is the Monte Gaulle Paradox. It arises when performing a sequence of independent experiments, where we have the statement: "A large number of experiments leads to the convergence of the average value of the result with the probability." However, this is counter-intuitive, as each individual experiment remains independent.

Although the paradoxes of probability theory may seem confusing, they help improve our understanding of probability and rational thinking, encourage

us to put more effort into solving complex problems, and avoid erroneous conclusions. Through paradoxes, we can deepen our knowledge of probabilities and develop mathematical intuition.

For scientists and researchers, these paradoxes are a stimulus for new discoveries and solutions to complex problems. They encourage further research and the development of new models that help to better understand the nature of random phenomena.

In addition, learning the paradoxes of probability theory is essential in learning. They help students develop critical thinking, analytical skills, and the ability to work with complex concepts. The study of paradoxes can be an important part of mathematics education at different levels.

In addition, the paradoxes of probability theory and game theory have inspired the development of new mathematical methods, such as stochastic processes and group theory, which have found application in physics, economics, and other fields of science. These paradoxes and studies highlight the importance of understanding probability and strategic interactions in today's world.

In politics and diplomacy, understanding the strategies and paradoxes of game theory helps to avoid conflict and find common solutions. In addition, they are relevant in psychology, where the decision-making and behavior of people in strategic situations are studied.

Keywords: paradoxes, probability theory, Monty Gall, Gladiator, coin toss, three additivity.

Постановка проблеми.

У межах теорії ймовірностей розглядається низка парадоксальних явищ, що суперечать інтуїтивним уявленням і можуть сприйматися як суперечливі або нелогічні. Усвідомлення й осмислення цих парадоксів є необхідним для правильного застосування ймовірнісних методів у різних практичних контекстах.

Огляд сучасних досліджень.

Актуальні наукові дослідження в галузі теорії ймовірностей спрямовані на поглиблення розуміння природи парадоксів та розроблення їхніх обґрунтованих пояснень. Ці дослідження базуються на побудові математичних моделей, аналізі статистичних даних та використанні комп’ютерних симуляцій для підтвердження теоретичних висновків.

Мета статті.

Основною метою даної статті є систематизація відомих парадоксів у теорії ймовірностей, їх критичний аналіз та представлення можливих шляхів пояснення, що сприятиме кращому розумінню специфіки цієї математичної дисципліни та її застосування у реальних умовах.

Актуальність теми.

Теорія ймовірностей відіграє ключову роль у сучасній науці та техніці, знаходячи застосування в таких сферах, як економіка, інформатика, штучний інтелект та інженерія. Глибоке розуміння парадоксів цієї теорії дозволяє вдосконалити процеси прогнозування та підвищити ефективність прийняття рішень в умовах невизначеності.

Виклад основного матеріалу.

У математиці теорія ігор вивчає вибір стратегій дій в умовах конфлікту або конкуренції між кількома учасниками. Основна увага приділяється побудові стратегій, які забезпечують максимізацію очікуваного виграшу або мінімізацію можливих втрат.

Парадокс Монті Голла названо на честь телевізійного шоу "Let's Make a Deal", у якому ця ситуація була вперше представлена. Суть парадоксу полягає в наступному: учасник обирає одну з трьох дверей, за однією з яких знаходиться приз. Після цього ведучий, обізнаний про розташування призу, відкриває одну з невибраних дверей, за якою приз відсутній, і пропонує змінити початковий вибір [1].

Парадокс Монті Голла привернув значну увагу дослідників у сфері теорії ймовірностей. Вчені аналізують, як змінюється ймовірність виграшу залежно від того, чи змінює учасник свій вибір після відкриття одних із дверей. Хоча висновки можуть здаватися суперечливими інтуїтивним уявленням, математичні моделі підтверджують, що стратегія зміни вибору зазвичай забезпечує вищу ймовірність перемоги.

Подібні парадокси кидають виклик звичному розумінню ймовірностей і мають практичне значення у різних сферах діяльності, таких як економіка, бізнес та повсякденне життя. Їх вивчення сприяє розвитку критичного мислення й аналітичних навичок у студентів і дослідників.

Аналіз парадоксу Монті Голла включає розгляд ймовірнісних подій, що відбуваються під час початкового вибору та подальшої зміни рішення після відкриття ведучим дверей без призу. За допомогою математичного моделювання визначаються ймовірності виграшу залежно від обраної стратегії.

Крім того, статистичні експерименти та комп’ютерні симуляції використовуються для емпіричної перевірки теоретичних результатів і вивчення впливу різних чинників на підсумкові результати гри [2].

Таблиця 1

Парадокс Монті Голла

Елемент	Опис
Історія	Парадокс Монті Голла виник у зв'язку з телевізійним шоу "Let's Make a Deal", де учасники мали вибирати одну з трьох дверей з призом за однією з них.
Формування	Парадокс сформувався після того, як ведучий, знаючи за якою з дверей знаходиться приз, відкривав одну з невибраних дверей та пропонував учаснику змінити свій вибір.
Статистична дослідність	Статистичні дослідження показують, що зміна вибору після відкриття однієї з дверей зазвичай збільшує ймовірність виграшу. Багато експериментів та симуляцій підтверджують цей результат.
Пояснення	Пояснення парадоксу полягає в тому, що після відкриття невибраної двері зміна вибору дає учаснику можливість вибрати з двох варіантів, тоді як спочатку у нього було три. Це змінює ймовірність виграшу.

ТАБЛИЦЮ РОЗРОБЛЕНО АВТОРОМ

Пояснення парадоксу Монті Голла зазвичай ґрунтується на доведенні того, що зміна вибору дверей після відкриття однієї з невибраних дверей фактично підвищує ймовірність виграшу учасника. Попри те, що це може здаватися нелогічним на перший погляд, математичні обґрунтування та статистичні докази підтверджують правильність цього твердження.

Парадокс гладіатора є цікавим прикладом парадоксу в теорії ймовірностей, який може бути обґрунтований та досліджений у межах курсу "Вища та прикладна математика". Історичне походження цього парадоксу пов’язане з гладіаторськими боями, що проводилися в Давньому Римі. Суть парадоксу полягає у вирішенні задачі щодо вибору оптимальної зброї для поєдинку.

Таблиця 2

Парадокс Гладіатора

Елемент	Опис
Історія	Парадокс гладіатора виник у зв’язку з гладіаторськими поєдинками у Давньому Римі, де гладіатори мали вибирати між мечем та щитом.
Формування	Парадокс виник через суперечності щодо того, яка зброя є оптимальним вибором для гладіатора: меч чи щит.
Дослідність	Статистичні аналізи свідчать про відсутність однозначного переваги між мечем і щитом. Оптимальний вибір залежить від конкретної ситуації та стратегії, яку обирає гладіатор.
Пояснення	Пояснення парадоксу полягає в аналізі ряду факторів, таких як рівень майстерності володіння зброєю та особливості поєдинку, що можуть значною мірою впливати на результат бою. Вибір між мечем і щитом часто визначається цілим комплексом чинників, тому важливо враховувати їх в контексті кожної конкретної ситуації.

ТАБЛИЦЮ РОЗРОБЛЕНО АВТОРОМ

Парадокс гладіатора виникає з роздумів про те, яка зброя є кращим вибором: меч чи щит. Уявімо собі, що один гладіатор має меч, а інший - щит. Парадокс виникає тому, що меч може пробити щит, але щит може захистити від удару мечем.

Статистичне дослідження парадоксу гладіатора полягає у вивченні ймовірностей виграшу гладіаторів залежно від обраної ними зброї. Використовуються математичні моделі та статистичні методи для аналізу результатів гладіаторських поєдинків та визначення оптимальної стратегії для кожного учасника.

Пояснення парадоксу гладіатора може бути складним, адже воно вимагає урахування багатьох факторів, таких як майстерність володіння зброєю, фізичні характеристики гладіаторів та випадковість подій у бою. Однак математичні розрахунки та емпіричні дані можуть допомогти зрозуміти оптимальні стратегії та вирішити цей парадокс.

Дослідження парадоксу гладіатора відкриває нові можливості для розвитку математичних моделей, що сприяють визначенню оптимальних стратегій поведінки учасників гладіаторських поєдинків. Це може бути корисним не лише для спортивних арена-подій, а й для сучасних сфер, де необхідно вирішувати завдання конфлікту і вибору оптимальних стратегій [3].

Аналіз статистичних даних і емпіричних спостережень, зібраних як із гладіаторських боїв, так і з інших сценаріїв, де виникає подібна проблема, може слугувати перевіркою або уточненням математичних моделей, що вказує на їхню практичну ефективність.

Вивчення парадоксів теорії ймовірностей, зокрема парадоксу гладіатора, сприяє розвитку критичного мислення та аналітичних навичок у студентів і дослідників. Це стимулює вдосконалення математичної інтуїції та здатності застосовувати математичні концепції для вирішення реальних проблем.

Парадокс підкидання монети є класичною задачею теорії ймовірностей, що є предметом дослідження в межах математичних наук. Його аналіз пов'язаний із спостереженням результатів численних підкидань монети та створенням математичних моделей, які допомагають пояснити ці результати.

Таблиця 3

Парадокс підкидання монет

Елемент	Опис
Історія	Парадокс підкидання монети виник через спостереження за результатами послідовного підкидання монети та несподівані відхилення від теоретичних очікувань.
Формування	Парадокс виникає через невідповідність між інтуїтивним сприйняттям і фактичними результатами підкидання монети. Наприклад, випадкові коливання можуть призводити до того, що голова або орел випадають рідше, ніж це передбачалося теоретично.
Статистична дослідність	Статистичний аналіз результатів підкидання монети дає змогу оцінити ймовірність випадіння голови або орла та виявити випадкові відхилення від теоретичних очікувань. Дослідження включають як емпіричні спостереження, так і математичні моделі для глибшого розуміння цих явищ.
Пояснення	Пояснення парадоксу підкидання монети ґрунтується на ймовірнісних закономірностях і випадкових процесах. Воно враховує такі чинники, як характеристики монети, метод її підкидання та випадкові коливання, які можуть впливати на результати експерименту.

ТАБЛИЦЮ РОЗРОБЛЕНО АВТОРОМ

Формування парадоксу базується на непередбачуваних результатах, які можуть виникнути при аналізі послідовності результатів підкидання монети. Наприклад, хоча інтуїтивно здається, що при численному підкиданні монети результати «орел» та «решка» повинні з'являтися з рівною частотою, на практиці може виникнути ситуація, коли один із результатів випадає частіше за інший.

Статистична обґрунтованість парадоксу підкидання монети полягає в дослідженні частоти випадіння «орла» та «решки» в результаті багаторазових підкидань. Збір і аналіз емпіричних даних дозволяють підтвердити або спростувати математичні моделі, які передбачають рівномірний розподіл результатів [4].

Пояснення парадоксу підкидання монети ґрунтується на законах ймовірності та випадкових процесах. Воно враховує різні чинники, такі як фізичні властивості монети, техніку її підкидання та випадкові відхилення від очікуваних результатів. Це пояснення дає можливість краще зрозуміти випадковість підкидання та її залежність від ймовірнісних закономірностей.

Дослідження парадоксу підкидання монети розкриває різні аспекти ймовірнісних явищ і сприяє розвитку математичної інтуїції як у студентів,

так і в дослідників. Воно стимулює аналітичне мислення і допомагає набувати навичок застосування математичних моделей для вирішення реальних завдань.

Аналіз статистичних результатів підкидання монети дає змогу перевіряти теоретичні моделі на практиці та визначати їхню точність. Такі дослідження сприяють виявленню випадкових відхилень від теоретичних очікувань і уточненню математичних закономірностей, що визначають подібні випадкові події.

Дослідження парадоксу підкидання монети може бути корисним у практичних галузях, де важливо враховувати ймовірність випадкових подій, таких як фінансові операції, ризик-менеджмент та прийняття рішень у різних сферах діяльності.

Парадокс адитивності виник у контексті розвитку теорії ймовірностей і спроби вирішення питання визначення ймовірності для подій, що можуть перетинатися. Формування цього парадоксу пов'язане з принципами адитивності ймовірностей та можливістю виникнення непередбачуваних результатів при обчисленні ймовірностей складних подій [5].

Таблиця 4

Парадокс три адитивності

Елемент	Опис
Історія	Парадокс трьох адитивностей виник у контексті розвитку теорії ймовірностей та дослідження властивостей ймовірностей подій.
Формування	Парадокс виникає через порушення умов адитивності ймовірностей, відповідно до яких сума ймовірностей двох незалежних подій повинна дорівнювати ймовірності їх об'єднання.
Статистична дослідність	Дослідження парадоксу трьох адитивностей охоплює аналіз різних ситуацій, у яких може виникнути ця проблема, а також вивчення її статистичних характеристик.
Пояснення	Пояснення парадоксу полягає в аналізі властивостей ймовірностей подій та врахуванні особливостей кожного конкретного випадку. Важливо зазначити, що ймовірність не завжди є простою сумою ймовірностей окремих подій, і цей парадокс підкреслює необхідність обережного підходу до аналізу ймовірностей.

ТАБЛИЦЮ РОЗРОБЛЕНО АВТОРОМ

Статистична обґрунтованість парадоксу адитивності охоплює аналіз випадкових величин та їх взаємозв'язків. Цей підхід дозволяє з’ясувати, як парадокс проявляється в реальних умовах і чи можливе його усунення шляхом вдосконалення методів обчислення ймовірностей.

Пояснення парадоксу адитивності базується на аналізі специфіки обчислення ймовірностей для подій та визначенні правильних підходів до розв'язання складних ситуацій. Це дає змогу уникнути негативних наслідків парадоксу та забезпечити коректне застосування теорії ймовірностей у практичних умовах.

Парадокс адитивності виник через несподівані результати, що з'являються під час вимірювання ймовірностей у різних умовах, коли відповідні підсумки не збігаються. Він стає очевидним через порушення принципів адитивності ймовірностей в певних випадках, що може призвести до суперечливих висновків [5].

Статистичне дослідження парадоксу адитивності передбачає використання як емпіричних спостережень, так і математичних моделей, що дозволяють детально аналізувати ймовірності подій і їхні комбіновані варіанти в різних ситуаціях. Це допомагає глибше зрозуміти причини виникнення парадоксу та розробити методи для його подолання.

Пояснення парадоксу адитивності полягає в ідентифікації умов, за яких він виникає, та виправленні порушень принципів адитивності з метою досягнення узгоджених і коректних результатів. Це дозволяє запобігти парадоксальним ситуаціям і забезпечити належне застосування теорії ймовірностей у реальних практичних задачах [6].

Висновки. Теорія ймовірностей показує, що інтуїтивні уявлення про ймовірність можуть бути неточними. Одним із відомих парадоксів цієї теорії є парадокс Монті Голла. У цьому парадоксі учаснику пропонується вибрати одну з трьох дверей, за однією з яких приховано приз. Після вибору дверей ведучий, який знає, за якою дверима знаходиться приз, відкриває одну з інших дверей, за якою призу немає.

Цей процес призводить до висновку, що ймовірність виграшу змінюється після того, як одна з дверей була відкритою. Парадокс полягає в тому, що інтуїтивно здається, ніби ймовірність залишатиметься незмінною. Ще один приклад парадоксу в теорії ймовірностей - парадокс днів народження. Згідно з його умовами, у групі з 100 людей ймовірність того, що хоча б у двох осіб день народження співпаде, перевищує 50%.

Ці парадокси демонструють, що інтуїтивне сприйняття ймовірностей часто може бути обмеженим. Теорія ймовірностей надає математичні інструменти для точного аналізу ймовірностей подій. Парадокси цього типу є важливими для розуміння того, як інтуїція може вводити нас в оману під час оцінки ймовірностей.

Іншим відомим парадоксом є парадокс Бертрана, пов'язаний із вибором випадкового відрізка на колі. Під час розгляду цього парадоксу виникає проблема неоднозначності у визначенні ймовірності події. Він

показує, що спосіб, яким визначається випадкова подія, може суттєво впливати на ймовірність її настання.

Парадокс Сімпсона також ілюструє, як інтуїтивні висновки можуть бути оманливими. У цьому парадоксі здається, що наявність третьої змінної змінює взаємозв'язок між двома іншими змінними, однак такий висновок може бути хибним, якщо не враховані всі фактори ситуації.

Всі ці парадокси підкреслюють необхідність використання формальних методів для оцінки ймовірностей. Вони також допомагають удосконалювати наше розуміння ймовірнісних явищ та запобігати хибним висновкам у різних практичних контекстах.

Література:

1. Основні поняття сучасної алгебри /М.М.Семко, О.А.Ярова, Л.В.Скасків. – Ірпінь: Університет ДФС України, 2020. – 128 с.

2. СкасківЛ. В., Ярова О. А., Стародуб Д. М. ВИКОРИСТАННЯ ПРОБЛЕМНОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ МАТЕМАТИКИ. // Наука і техніка сьогодні (Серія «Педагогіка»): журнал. 2024, № 2(30) 2024. - С. 670-679.

3. Методика та організація наукових досліджень : Навч. посіб. / С. Е. Важинський, Т І. Щербак. – Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. – 260 с.

4. Матеріали V Всеукраїнської студентської науково – технічної конференції [Електронний ресурс] /В2т. – Тернопіль: Тернопільський національний технічний університет ім. І.Пулюя (м. Тернопіль, 25-26 квітня 2013 р.), 2013.- Т. 1. – 304 с.

5. Стеценко, І.В. Моделювання систем: навч. посіб. [Електронний ресурс, текст]/ І.В. Стеценко ; М-во освіти і науки України, Черкас. держ. технол. ун-т. – Черкаси : ЧДТУ, 2010. – 399 с.

6. Слюсарчук П. В. Теорія ймовірностей та математична статистика: підручник. Ужгород: Університетська книга, 2005. 178 с.

References:

1. Semko, M.M., Jarova, O.A., Skaskiv, L.V. (2020). Osnovni ponjattja suchasnoï algebri [Basic Concepts of Modern Algebra]. Irpin': Universitet DFS Ukraïni [in Ukrainian]

2.

3. Metodika ta organizatsiia naukovyi doslidzhennia [Methods and organization of scientific research]. Helps. / S. E. Vazhinsky, T. I. Shcherbak. – Sumy: Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, 2016. – 260 p.

4. Proceedings of the V All-Ukrainian Student Scientific and Technical Conference [Electronic resource] /B2t. – Ternopil: Ternopil National Technical University. I. Puluya (Ternopil, April 25-26, 2013), 2013.- Vol. 1. – 304 p.

5. Stetsenko, I.V. Modelling of systems. Helps. [Electronic resource, text] / I.V. Stetsenko; M-vo of Education and Science of Ukraine, Cherkasy. State. Technol. Univ. Cherkasy: ChDTU, 2010. – 399 p.

6. Sljusarchuk, P.V. (2005). Teorija jmovirnostej ta matematichna statistika [Probability Theory and Mathematical Statistics]. Uzhgorod: Universitets'ka kniga [in Ukrainian].

УДК 37(477)"196/201"

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1868-1880

Ящук Богдан Валерійович аспірант кафедри педагогіки та менеджменту освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м.Кам'янець-Подільський, тел.: (097) 898-16-11, https://orcid.org/0009-0007-2674-746X

ІДЕЇ ДЕМОКРАТИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНСЬКІЙ СУСПІЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XX – ПОЧАТКУ XXI СТОЛІТТЯ

Анотація. У статті досліджуються ключові ідеї демократичної освіти в українській суспільно-педагогічній думці другої половини XX – початку XXI століття. Визначено основні підходи до розуміння демократії в освіті, які поширені серед науковців та педагогів, а також їхній вплив на формування громадянської компетентності молоді. Проаналізовано еволюцію демократичної освіти в Україні в контексті соціально-політичних змін, визначено основні тенденції її розвитку та вплив на формування громадянської свідомості. Особливу увагу приділено аналізу ідеологічного впливу радянської системи освіти, яка впродовж тривалого часу виконувала функцію індоктринації та формування лояльності до комуністичного режиму. Розглянуто процес поступового переходу до демократичних освітніх моделей після здобуття незалежності України, зокрема законодавчі ініціативи, впровадження громадянської освіти, міжнародні програми та реформи у межах концепції «Нова українська школа».

У статті висвітлюються ключові періоди становлення демократичної освіти в Україні: від початкового очищення навчальної програми від ідеологічного впливу у 1990-х роках до розробки комплексних підходів громадянської освіти у 2000–2010-х роках та сучасних ініціатив, спрямованих на розвиток демократичної культури в освітньому середовищі. Окремо розглянуто роль українських педагогів і науковців у формуванні демократичної освіти, а також вплив міжнародного співробітництва на вдосконалення освітньої системи України. Особливу увагу приділено ролі міжнародного співробітництва у формуванні демократичних підходів в українській освіті, зокрема програмам DOCCU, «Школи для демократії» та реформі «Нова Українська Школа».

Автор наголошує на важливості демократичної освіти для розвитку громадянського суспільства, становлення правової держави та формування

особистості, здатної до активної соціальної участі. Визначено ключові виклики, що стоять перед демократичною освітою в Україні, серед яких потреба в якісній підготовці педагогів, подальша інтеграція демократичних стандартів у навчальний процес та використання цифрових технологій у громадянському вихованні.

Ключові слова: демократична освіта, громадянська освіта, критичне мислення, демократичні цінності, громадянська компетентність, освіта в Україні.

Yashchuk Bohdan Valeriyovych PhD student of the Department of Pedagogy and Education Management, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, Kamianets-Podilskyi, tel.: (097) 898-16-11, https://orcid.org/0009-0007-2674-746X

IDEAS OF DEMOCRATIC EDUCATION IN UKRAINIAN SOCIO-PEDAGOGICAL THOUGHT OF THE SECOND HALF OF THE 20TH – EARLY 21ST CENTURY

Abstract. The article examines the key ideas of democratic education in Ukrainian socio-pedagogical thought in the second half of the 20th century and the beginning of the 21st century. The main approaches to understanding democracy in education, which are widespread among scholars and educators, are identified, as well as their influence on the formation of civic competence in youth. The evolution of democratic education in Ukraine is analyzed in the context of socio-political changes, the main trends of its development are outlined, and its influence on the formation of civic consciousness is explored. Special attention is given to the ideological influence of the Soviet education system, which for a long time performed the function of indoctrination and loyalty formation to the communist regime. The process of gradual transition to democratic educational models after Ukraine gained independence is considered, including legislative initiatives, the introduction of civic education, international programs, and reforms within the «New Ukrainian School» concept.

The article highlights the key periods in the development of democratic education in Ukraine: from the initial purification of the curriculum from ideological influence in the 1990s to the development of comprehensive approaches to civic education in the 2000s-2010s, and current initiatives aimed at developing democratic culture in the educational environment. The role of Ukrainian educators and scholars in shaping democratic education, as well as the impact of international cooperation on the improvement of the Ukrainian educational system, are separately considered. Particular attention is paid to the

role of international cooperation in shaping democratic approaches in Ukrainian education, specifically through the DOCCU programs, «Schools for Democracy», and the «New Ukrainian School» reform.

The author emphasizes the importance of democratic education for the development of civil society, the establishment of a rule of law state, and the formation of a personality capable of active social participation. Key challenges facing democratic education in Ukraine are identified, including the need for high-quality teacher training, further integration of democratic standards into the educational process, and the use of digital technologies in civic education.

Keywords: democratic education, civic education, critical thinking, democratic values, civic competence, education in Ukraine.

Постановка проблеми. Демократична освіта є ключовим елементом сучасної педагогічної думки, оскільки вона сприяє формуванню активних, відповідальних і критично мислячих громадян, здатних брати участь у суспільному житті та ухвалювати обґрунтовані рішення [3]. Однак у сучасному освітньому середовищі спостерігається тенденція до звуженого розуміння демократії лише як політичної системи, що зводиться до виборів та формальних механізмів управління. Це обмежує потенціал демократичної освіти як засобу формування громадянської культури, соціальної активності та правосвідомості молоді [10].

Незважаючи на значний внесок українських і зарубіжних дослідників у вивчення демократичної освіти, питання її розвитку в українському суспільно-педагогічному контексті потребує подальшого осмислення. Важливими аспектами є вивчення історичної еволюції демократичної освіти в контексті ідеології формування демократичної освіти другої половини XX–початку XXI ст.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми демократії в освіті в країнах з розвиненою демократією аналізували П. Карр, Д. Зінгієр, Дж. Вестхаймер, Г. Фішман, П. Макларен, Б. Барбер, Л. Даймонд, Л. Гандін тощо. Вони акцентують на тому, що викладачі педагогічних спеціальностей здебільшого розглядають демократію як суспільний устрій та систему політичної організації.

Значну увагу в осмисленні демократичних принципів в освіті варто приділити спадщині українських філософів і педагогів, таких як Г. Сковорода, Т. Шевченко, М. Драгоманов, І. Франко, С. Русова, Б. Грінченко та інших. Їхні ідеї залишаються актуальними, оскільки значна частина їхньої праці присвячена ролі демократичної освіти у процесах націє- та державотворення.

Проблеми демократичної освіти в Україні досліджували І. Постоленко, С. Терепищий, Л. Ордіна, В. Шамрай, О. Батіщева, В. Мадзігон, Г. Куц та

інші. Серед сучасних науковців, хто приділяв увагу вивченню питання демократичної освіти в Україні варто виділити Т. Матусевич, Л. Колесник, Я. Пилинський, Г. Холод, В. Опанасюк, Г. Берроуз, С. Терепищий, В. Мохонько, В. Заїчко, О. Безбородько тощо. Дослідженню проблем формування демократичних цінностей в освіті присвячені праці таких науковців, як: В. Кремень, Н. Балабанова, В. Вікторов, С. Кострюков, В. Луговий, В. Лутай, О. Сухомлинська, В. Мадзігон. Публікації В. Андрущенка, В. Бабкіна, М. Головатого, В. Бебика, Л. Губерського, А. Колодія, М. Михальченка, С. Рябова, О. Семашка та інших.

Мета статті – дослідження особливостей ідей демократичної освіти в українській суспільно-педагогічній думці другої половини XX – початку XXI століття.

Виклад основного матеріалу. Демократія – це не лише політичний лад, а й спосіб інтеграції людини в суспільне життя, що ґрунтується на спільній взаємодії та накопиченні досвіду. Оскільки демократія має виражену перформативну природу, вона потребує глибшого осмислення. Л. Діамант виокремлює чотири основні складові демократії: 1) політична система, яка забезпечує можливість змінювати уряд через прозорі та справедливі вибори, 2) активна участь громадян у політичних процесах і громадському житті, 3) гарантований захист прав людини для всіх членів суспільства, 4) верховенство права, що передбачає рівність усіх перед законом і неупереджене застосування юридичних норм [11].

Ю. Вагід розглядає демократичну освіту як освітній ідеал, у якому демократія виступає як кінцева мета і водночас метод навчання. Цей підхід передбачає інтеграцію демократичних цінностей у навчальний процес, сприяючи самовизначенню в середовищі рівних та формуванню таких засад, як справедливість, повага і довіра [12].

Загалом, демократична освіта – це освітній ідеал, який розглядає демократію як одночасно мету і метод навчання. Вона спрямована на формування демократичних цінностей та громадянських компетентностей серед учнів, включаючи такі цінності, як справедливість, повага, довіра та рівність [6].

У західних наукових дискусіях щодо демократизації освіти виокремлюють два основні напрями: професійна підготовка вчителів, що сприяє розвитку демократичних засад у школах, та розширення прав і можливостей усіх учасників освітнього процесу, включаючи педагогів, адміністрацію, учнів і студентів [6].

Демократична освіта є важливим чинником формування громадянського суспільства та демократичної культури. В Україні ідеї демократичної освіти почали набувати популярності в другій половині XX століття, коли

суспільні та політичні зміни вимагали нових підходів до навчання і виховання молодого покоління.

У період після Другої світової війни, особливо в умовах радянської епохи, освіта в Україні була під сильним впливом ідеологічних доктрин, однак вже з кінця 1980-х років, в умовах перебудови та початку демократичних перетворень, виникла потреба в осмисленні нових принципів освіти. Ідеї демократичної освіти стали важливим елементом української суспільно-педагогічної думки, сприяючи формуванню нових цінностей, таких як свобода, права людини, права на самовираження та участь у суспільному житті.

У радянський період освіта була ідеологізованою та орієнтованою на виховання лояльних до комуністичної системи громадян. Хоча в СРСР існували певні елементи громадянської освіти, їхня мета була іншою — зміцнення політичного режиму замість формування критичного мислення та самостійності. Основним завданням було виховання лояльності до влади та некритичного прийняття партійних ідей і офіційних ідеалів. Важливими аспектами були слухняність, віра в комуністичну утопію та відсутність критичного мислення [9].

Не менш важливою складовою булао освіта дорослого населення, яка була безперервним процесом комуністичного навчання, що тривало все життя. Вона здійснювалася через семінари, конференції, політичні інформації на підприємствах, школи марксизму-ленінізму, політичні гуртки, університети марксизму та профспілкові курси. Важливими елементами були також установи політичної просвіти та самоосвіта. Для підготовки науковців ідеологія комунізму викладалася через спеціалізовані курси з історії партії, марксистсько-ленінської філософії, наукового комунізму та атеїзму [1].

На кінець 1970-х років в Україні було понад 687 тисяч політичних інформаторів і лекторів, які проводили ідеологічну обробку населення. Однак, як показала історія, ці зусилля не змогли створити справжню ідеологічну єдність. З часом, під впливом економічних і соціальних проблем, а також послаблення репресивного тиску, стало очевидним, що комуністична освіта була поверховою та декоративною. Метою такої освіти було фактично підтримання інтересів партійної верхівки, яка сама не вірила в пропагандистські ідеї, що поширювались через систему освіти.

Таким чином, хоча в Радянському Союзі існувала добре розвинута система політичної освіти, вона виконувала функцію індоктринації та підтримки політичного монополізму однієї партії. Це призвело до розвитку у суспільстві дводумності та відсутності критичного мислення, що стало основою для соціальних і політичних проблем. Після розпаду СРСР

наслідки цієї освітньої системи стали очевидними, і для відновлення справжньої демократичної освіти в Україні необхідно було повернутися до загальнолюдських цінностей і моральних норм цивілізованого світу [8].

Після 1985 року, в рамках перебудови, відбулася певна демократизація освіти, зокрема активізація педагогічних досліджень та залучення громадськості до освітніх реформ. Уже після здобуття незалежності Україна розпочала реформи освітньої системи, спрямовані на формування демократичних цінностей та громадянської освіти. Однак ці зусилля були обмежені через відсутність чіткої державної політики щодо демократизації освіти [1].

Перехід до демократичної освіти в Україні відбувався поступово. Спочатку, після розпаду СРСР, почалося очищення освіти від комуністичної ідеології: скасували курси «наукового комунізму» та історії партії, а натомість запровадили дисципліни, що сприяли розвитку плюралізму думок. Із інтеграцією України в демократичний світ, було впроваджено громадянську освіту, яка змістила фокус з виховання лояльності до держави на розвиток особистісної відповідальності, правової культури та критичного мислення. Пізніше з'явилися програми громадянської освіти, орієнтовані на демократичні цінності, і в школах стали викладати предмети, як «Основи демократії», «Громадянське суспільство», «Права людини» [8].

Після 1991 року в Україні відбулися значні зміни в освіті, що полягали в переході від тоталітарної до демократичної системи. Було скасовано обов'язкове вивчення комуністичних дисциплін і введено нові предмети, спрямовані на розвиток критичного мислення та демократичної свідомості, з акцентом на формування самостійного громадянина.

25 травня 1991 року Верховна Рада ухвалила Закон України «Про освіту», який став основою національної освітньої системи, акцентуючи демократичні принципи, національну самоідентифікацію та громадянську освіту. У період з 1993 по 2000 роки активно впроваджувалися нові освітні підходи, зокрема через програму «Освіта» («Україна XXI століття»), спрямовану на розвиток демократичного суспільства. Вступ України до Ради Європи в 1995 році та ухвалення Конституції в 1996 році стимулювали реформування освіти відповідно до європейських стандартів, зокрема в громадянській освіті [5].

У цей період почали відкриватися гімназії та ліцеї, що надавали учням можливість глибшого вивчення суспільних дисциплін. Важливим кроком у розвитку громадянської освіти стало заснування у 1999 році Інституту громадянської освіти Національного університету «Києво-Могилянська академія» та низки громадських організацій, які розпочали дослідження громадянської культури, розробку навчальних курсів та методичної

літератури. До того ж, у 1999 році створено Інститут громадянської освіти НаУКМА, який відіграв важливу роль у розробці концепцій громадянського виховання [8].

На початку 2000-х років демократична освіта набула системного характеру завдяки впровадженню державних програм та міжнародних ініціатив. У тому ж 2000 році Президія Академії педагогічних наук України затвердила «Концепцію громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності». Документ визначав ключові принципи громадянського виховання, серед яких були патріотизм, правосвідомість, політична культура та соціальна активність. У 2002 році в «Національній доктрині розвитку освіти» було підкреслено роль освіти у формуванні відкритого та демократичного суспільства [2].

За весь період становлення демократичної освіти від початку незалежності Україна активно співпрацювала з міжнародними організаціями у сфері громадянської освіти. У рамках європейських програм у школах почали впроваджуватися нові курси та методики, що сприяли розвитку демократичних компетентностей у молоді. 27 жовтня 2009 року було ухвалено «Концепцію національно-патріотичного виховання молоді», яка спрямовувалася на формування активної громадянської позиції, національної ідентичності та правової культури серед молоді [5].

Отже, протягом 1991-2011 років демократична освіта в Україні пройшла кілька ключових етапів: від початкових реформ і розробки концептуальних засад до впровадження системних змін у навчальних закладах та активного міжнародного співробітництва. Запроваджені в цей період ініціативи та реформи стали фундаментом для подальшого розвитку громадянської освіти та утвердження демократичних цінностей у суспільстві.

З 2012 року EWC впроваджує ініціативи для розвитку демократичного врядування в школах України, активізації учнівської участі та зміцнення громадянського суспільства. Ініціатива охопила 40 шкіл і залучила близько 7 000 учасників. Програми включають тренінги для вчителів, адміністрації, батьків, дистанційне навчання та підтримку шкільних ініціатив.

Активна співпраця українських науковців і практиків із європейськими та американськими центрами розвитку демократії сприяла адаптації західних підходів до демократизації освіти. Одним із найяскравіших прикладів такої співпраці став проєкт DOCCU – «Розвиток громадянських компетентностей в Україні», який реалізовувався в рамках Швейцарської стратегії співробітництва для України у 2015-2018 роках. У межах проєкту були перекладені й адаптовані навчальні посібники серії «Живемо в

демократії», які отримали рекомендації Міністерства освіти і науки України для використання в початковій і середній школі, а також у системі підвищення кваліфікації педагогів [10].

У 2016 році Україна розпочала масштабну освітню реформу, спрямовану на створення «Нової Української Школи» (НУШ). Її головна мета – перетворити школу на осередок громадянської освіти, де учні не лише отримують знання, а й розвивають критичне мислення та демократичні цінності. Важливу роль у впровадженні демократичних змін у шкільному управлінні та навчальному процесі відіграла програма «Школи для Демократії», реалізована за підтримки Європейського центру ім. Вергеланда (EWC).

Ще одним важливим міжнародним проєктом став «Розвиток культури демократії в педагогічній освіті» (2018–2021) реалізовувався Університетом Південно-Східної Норвегії у партнерстві з університетами України та Палестини. Метою проєкту було підвищення якості педагогічної освіти через розвиток демократичної культури. Проведено аналіз норвезьких програм з прав людини, апробовані практичні заняття для студентів, розроблена програма «Методика викладання «Я досліджую світ», а також створено навчальні матеріали для студентів педагогічних спеціальностей в Україні [6].

Таким чином, розвиток демократичної освіти в Україні є результатом як внутрішніх реформ, так і міжнародного співробітництва, що сприяє впровадженню демократичних цінностей у навчальний процес та вихованню активного громадянського суспільства.

На основі вищенаведеного нами було сформовану модель ідеології демократичної освіти в українській суспільно-педагогічній думці другої половини XX – початку XXI ст. (див. табл. 1).

Таблиця 1.

Модель ідеології демократичної освіти в українській суспільно-педагогічній думці другої половини XX – початку XXI ст.

Часовий період	Основні особливості ідеології освіти	Мета освіти	Ключові аспекти
Друга половина XX століття	Освіта в умовах радянської ідеології	Виховання лояльних громадян, підготовка до підтримки комуністичної ідеології	-Ідеологічна обробка населення; -Політичні курси і університети марксизму-ленінізму; -Відсутність критичного мислення.

Часовий період	Основні особливості ідеології освіти	Мета освіти	Ключові аспекти
Початок 1990-х років	Перехід до демократичної освіти після здобуття незалежності	Формування громадянської свідомості, критичного мислення, прав людини	-Очищення від комуністичної індоктринації; -Запровадження принципів демократичної освіти; - Розвиток громадянської освіти.
1991-2000 роки	Реформи після здобуття незалежності	Формування демократичних цінностей та громадянської освіти	- Запровадження нових предметів: «Основи демократії», «Громадянське суспільство», «Права людини»; - Розвиток критичного мислення та громадянської відповідальності.
2000-2010 роки	Впровадження нових концепцій громадянської освіти	Розвиток відкритого та демократичного суспільства через освіту	- «Концепція громадянського виховання особистості» (2000); - Розширення співпраці з європейськими інституціями; - Розвиток національної патріотичної освіти.
2010-2015 роки	Активізація міжнародного співробітництва в галузі освіти	Підвищення демократичних компетентностей у молоді	- Програма «Школи для демократії»; - Проєкт «Розвиток громадянських компетентностей в Україні».
2016 і після	«Нова Українська Школа» та освітня реформа	Створення осередків громадянської освіти в школах	- Впровадження програми «Нова Українська Школа» (НУШ); - Підвищення критичного мислення та демократичних цінностей через реформу освіти; - Проєкти з міжнародним співробітництвом, такі як «Розвиток культури демократії в педагогічній освіті».

Джерело: сформовано автором на основі [1; 5; 6]

Загалом, з моменту здобуття Україною незалежності у 1991 році демократична освіта стала важливим напрямом реформування освітньої системи. Основною метою було створення громадянської освіти,

розширення автономії шкіл та інтеграція демократичних цінностей у навчальний процес. Протягом цього періоду сформувалися ключові ідеї демократичної освіти, які визначили її розвиток. На основі аналізу наукової літератури було визначено основні ідеї, які передбачала демократична освіта другої половини XX – початку XXI ст.:

I. У другій половині XX століття демократична освіта в Україні розвивалася в складних умовах (можна сказати, була практично відсутня), перебуваючи під впливом радянської ідеології, освіта була інструментом індоктринації, спрямованим на формування відданості комуністичній ідеології. Основна мета – виховання слухняних громадян, що підтримують партійну доктрину. Освіта охоплювала всі вікові категорії, включаючи політичні курси, університети марксизму-ленінізму та лекції про атеїзм, з метою зміцнення політичної лояльності. Відсутність справжньої демократичної освіти призвела до формування дводумності у суспільстві, коли публічна підтримка партії суперечила приватним переконанням.

II. З 1991 року, після здобуття незалежності, демократична освіта в Україні почала сприяти розвитку громадянської свідомості, прав людини та демократії. Основні ідеї включали: розвиток шкільної автономії, залучення учнів до управління, формування відповідальності, критичного мислення і лідерських навичок. Реформи передбачили надання школам більшої самостійності у прийнятті рішень та залучення учнів до управління навчальним закладом, що сприяє розвитку відповідальності та лідерських навичок.

Нині Україна інтегрує європейські стандарти освіти та співпрацює з міжнародними організаціями у сфері демократичної освіти. Важливим кроком стала реформа **«Нова Українська Школа»**, що впроваджує компетентнісний підхід, зосереджений на критичному мисленні, творчості та співпраці.

Висновки. Дослідження розвитку ідей демократичної освіти в українській суспільно-педагогічній думці другої половини XX – початку XXI століття дозволило виокремити наступні узагальнення: у період другої половини XX століття демократична освіта фактично була відсутня, оскільки система освіти функціонувала як засіб ідеологічної обробки населення. Основна мета навчання полягала у вихованні лояльних до комуністичного режиму громадян, які підтримують офіційну ідеологію. Відсутність критичного мислення, централізованість навчального процесу та підпорядкування освіти державній пропаганді не сприяли формуванню демократичних цінностей. Після здобуття незалежності в 1991 році розпочалася реформа освіти, спрямована на впровадження демократичних цінностей, критичного мислення та громадянської компетентності. Перші

кроки з демократизації освіти включали прийняття законодавчих актів, які заклали основу для розвитку громадянської освіти та впровадження демократичних принципів у шкільну програму.

Ключові періоди демократизації освіти:

- 1991-2000 роки: перші освітні реформи, очищення від комуністичної ідеології, запровадження предметів із громадянської освіти;
- 2000-2010 роки: впровадження концепцій громадянського виховання, розширення міжнародної співпраці;
- 2010-2015 роки: активне впровадження європейських стандартів, міжнародні освітні проєкти;
- 2016 і дотепер: масштабна реформа освіти через концепцію «Нова Українська Школа», розвиток демократичної культури у навчальному процесі.

Розвиток демократичної освіти в Україні пройшов складний шлях – від ідеологічно заангажованої освіти радянських часів до сучасної системи, що орієнтується на формування активного, свідомого та відповідального громадянина. Важливими факторами успіху стали міжнародна співпраця, поступове реформування навчальних програм та впровадження компетентнісного підходу в освіті. Подальший розвиток демократичної освіти є ключовим чинником формування громадянського суспільства в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір.

Перспективи подальших досліджень демократичної освіти в Україні охоплюють аналіз її впливу на формування громадянського суспільства, порівняння з міжнародними освітніми моделями та розробку ефективних методик навчання. Важливим напрямом є вдосконалення підготовки педагогів, впровадження інтерактивних технологій та оцінка ефективності освітніх реформ. Також актуальним залишається дослідження ролі цифрових інструментів у розвитку демократичних компетентностей молоді.

Література:

1. Березівська Л. Реформування загальної середньої освіти в радянській Україні в умовах авторитарного суспільства (1931–1991): історіографія та джерела. URL : https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718931/1/Nauk-ped-stud_2019-3-9-33.pdf.

2. Березівська Л. Реформування шкільної освіти україни в умовах державотворення (початок 90-х років XX ст.). URL : https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711683/2/Mir_2011_6_5.pdf.

3. Берроуз Г. Демократія: від теорії до практики: підручник курсу. Вид. 2-е, доп. Київ: Друкарський двір Олега Федорова. URL : https://ppst.sumdu.edu.ua/images/pdf/Pidrychnik_kursu_Democracy.pdf.

4. Громадянська освіта : теорія і методика навчання. URL : https://ippo.edu.te.ua/files/gromad_osvita/resursy/08_grom_osvitateorija_metodyka.pdf.

5. Історія освіти в Україні. URL : https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%86%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D1%96%D1%8F_%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B8_%D0%B2_%D0%A3%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%97%D0%BD%D1%96.

6. Матусевич Т., Колесник Л. Демократія в освіті: ідеальне буття чи педагогічна реальність? URL : https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/29179/Matusevych_Kolesnyk.pdf?sequence=1.

7. Опанасюк В. Демократична освіта як важлива функція сучасної держави (на прикладі інтегрованого курсу з демократії для закладів вищої освіти). Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова, 2021. С. 37-48.

8. Пилинський Я. Громадянська освіта в Україні. URL : https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/e8793d11-a16a-440c-8559-940170dbb0dd/content.

9. Сухомлинська О. Радянська педагогіка як ідеологія: спроба історичної реконструкції. URL : https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/9003/1/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F%20%D0%A1%D1%83%D1%85%D0%BE%D0%BC%D0%BB%D0%B8%D0%BD%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%BE%D1%97%20%D0%9E.%D0%92..%2C.pdf.

10. Холод Г. Демократична освіта в Україні: специфіка, проблеми, шляхи їхнього розв'язання. 2024. URL : https://new.comteka.com.ua/index.php/journal/article/view/188.

11. Diamond, L. (2004) What is Democracy? Lecture at Hilla University for Humanistic Studies, January 21.

12. Waghid, Yusef (2014) Pedagogy Out of Bounds: Untamed Variations of Democratic Education.

References:

1. Berezivska, L. (2019). Reformuvannia zahalnoi serednioi osvity v radianskii Ukraini v umovakh avtorytarnoho suspil′stva (1931–1991): istoriohrafiia ta dzherela [Reforming General Secondary Education in Soviet Ukraine under Authoritarian Society (1931–1991): Historiography and Sources]. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718931/1/Nauk-ped-stud_2019-3-9-33.pdf. [in Ukrainian].

2. Berezivska, L. (2011). Reformuvannia shkilnoi osvity Ukrainy v umovakh derzhavotvorennia (pochatok 90-kh rokiv XX st.) [Reforming School Education in Ukraine during State-Building (Early 1990s)] Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711683/2/Mir_2011_6_5.pdf. [in Ukrainian].

3. Burrows, G. (2004). *Demokratiia: vid teoriei do praktyky [Democracy: From Theory to Practice]:* Course Textbook. 2nd ed., rev. Kyiv: Oleg Fedorov Printing House. Retrieved from https://ppst.sumdu.edu.ua/images/pdf/Pidrychnik_kursu_Democracy.pdf. [in Ukrainian].

4. Hromadianska osvita: teoriia i metodyka navchannia [Civic Education: Theory and Methodology of Teaching]. (n.d.) *ippo.edu.te.ua.* Retrieved from https://ippo.edu.te.ua/files/gromad_osvita/resursy/08_grom_osvitateorija_metodyka.pdf. [in Ukrainian].

5. Istoryia osvyty v Ukraini [History of Education in Ukraine]. (n.d.) *uk.wikipedia.org.* Retrieved from https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%86%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D1%96%D1%8F_%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B8_%D0%B2_%D0%A3%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%97%D0%BD%D1%96. [in Ukrainian].

6. Matusievych, T., **&** Kolesnyk, L. Demokratiia v osviti: ideal'ne buttya chy pedahohichna real'nist'? [Democracy in Education: Ideal Existence or Pedagogical Reality?] Retrieved from https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/29179/Matusevych_Kolesnyk.pdf?sequence=1. [in Ukrainian].

7. Opanasyuk, V. (2021). Demokratychna osvita yak vazhlyva funktsiia suchasnoi derzhavy (na prykhadi intehrovanoho kursu z demokratii dlia zakladiv vyshchoi osvity) [Democratic Education as an Important Function of the Modern State] *(On the Example of an Integrated Democracy Course for Higher Education Institutions). Scientific Journal of the M.P. Dragomanov National Pedagogical University*, 37-48. [in Ukrainian].

8. Pylynskiy, Y. Hromadianska osvita v Ukraini [Civic Education in Ukraine]. Retrieved from https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/e8793d11-a16a-440c-8559-940170dbb0dd/content. [in Ukrainian].

9. Sukhomlynskaya, O. Radianska pedahohika yak ideolohiia: sproba istorychnoi rekonstruktsii [Soviet Pedagogy as Ideology: An Attempt at Historical Reconstruction]. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/9003/1/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F%20%D0%A1%D1%83%D1%85%D0%BE%D0%BC%D0%BB%D0%B8%D0%BD%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%BE%D1%97%20%D0%9E.%D0%92..%2C.pdf. [in Ukrainian].

10. Kholod, H. (2024). Demokratychna osvita v Ukraini: spetsifyka, problemy, shliakhy yikhnoho rozviazannia [Democratic Education in Ukraine: Specifics, Problems, and Ways to Solve Them]. Retrieved from: https://new.comteka.com.ua/index.php/journal/article/view/188. [in Ukrainian].

11. Diamond, L. (2004). What is Democracy? Lecture at Hilla University for Humanistic Studies, January 21.

12. Waghid, Y. (2014). Pedagogy Out of Bounds: Untamed Variations of Democratic Education.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) № 4(34)2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

СЕРІЯ «ІСТОРІЯ ТА АРХЕОЛОГІЯ»

UDC 930(438)(092)"1845/1933":94(477)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1881-1890

Lazurko Lidiia Mykolaivna PhD hab. (History), Professor, Professor at the Department of History of Ukraine and Law, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Drohobych, tel.: (0324) 410474, https://orcid.org/ 0000-0002-9748-9249

Menko Vasyl Igorovych PhD (History), Associate Professor, Associate Professor at the Department of World History and Special Historical Disciplines Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Drohobych, tel.: (0324) 41-04-74, https://orcid.org/0000-0002-9528-547X

UKRAINE IN THE WORLDVIEW COORDINATES OF FRANCISEK RAWITA- GAWROŃSKI

Abstract. The article is devoted to the problem of reconstruction of the worldview orientations of F. Rawita-Gawroński, which was carried out by the modern Polish researcher E. Koko in his intellectual biography. Namely, the influence of the early impressions of the hero, who grew up in Podillia, on his vision of Ukrainian issues. The issue of the influence of external social and political circumstances on the transformation of the image of Ukraine in the ideas of F. Rawita-Gawrońsky is also considered. The article also raises the topic of the role of his work in the spread of a negative stereotype of Ukraine in Polish society at the turn of the 19th – 20th centuries. It is shown that the biography of F. Rawita-Gawroński was closely intertwined with historical events and social transformations of the second half of the 19th – early 20th centuries. His views changed in accordance with historical challenges.

E. Koko, author of an intellectual biography, showed the complexity of Rawita's creative personality, in which writing talent and research curiosity were combined with political engagement. In general, the ideas of F. Rawita-Gawroński, full of nostalgia for the lands lost by Poland in 1772, became a reflection of the Polish view of Ukraine, which later influenced the political discourses of the 20th century. In this sense, the life and work of F. Rawita-

Gawroński are excellent material for demonstrating how public expectations, which are imposed on the private ideas of one, but extraordinary, talented, very active personality, are able to create completely distorted, but very persistent visions of the common past, which are so difficult to overcome. It is noted that the research of E. Koko is quite indicative for modern Polish historiography, as it testifies to the orientation of our colleagues to dialogues in which the origins of numerous myths and stereotypes of the history of national relations are rethought.

Keywords: biographical studies, intellectual biography, sources of personal origin, Ukrainian issues, state, law.

Лазурко Лідія Миколаївна доктор історичних наук, професор, професор кафедри історії України та правознавства, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, м. Дрогобич, тел. (0324) 41-04-74, https://orcid.org/ 0000-0002-9748-9249

Менько Василь Ігорович кандидат історичних наук, доцент кафедри всесвітньої історії та спеціальних історичних дисциплін, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, м. Дрогобич, тел. (0324) 41-04-74, https://orcid.org/0000-0002-9528-547X

УКРАЇНА У СВІТОГЛЯДНИХ КООРДИНАТАХ ФРАНЦІШЕКА РАВІТИ-ҐАВРОНСЬКОГО

Анотація. Стаття присвячена проблемі реконструкції світоглядних орієнтирів Ф. Равіти-Ґавронського, яку здійснив сучасний польський дослідник Е. Коко у його інтелектуальній біографії. А саме впливові ранніх вражень героя, що виріс на Поділлі, на бачення ним української проблематики. Розглядається також питання впливу зовнішніх соціальних і політичних обставин на трансформацію образу України в уявленнях Ф. Равіти-Ґавронського. У статті також піднімається тема ролі його творчості у поширенні в польському суспільстві зламу XIX – XX ст. негативного стереотипу України. Показано, що біографія Ф. Равіти-Ґавронського була тісно переплетена з історичними подіями та суспільними перетвореннями другої половини XIX – початку XX ст. Його погляди змінювалися відповідно до історичних викликів.

Автор інтелектуальної біографії Е. Коко показав складність творчої особистості Равіти, у якій письменницький талант та дослідницька цікавість поєднувалися із політичною ангажованістю. Назагал уявлення Ф. Равіти-Ґавронського, сповнені ностальгії за землями, втраченими Польщею у 1772 році, стали відображенням польського погляду на Україну, що згодом

вплинуло на політичні дискурси XX століття. У цьому сенсі життя і творчість Ф. Равіти-Ґавронського є прекрасним матеріалом демонстрації того, як суспільні очікування, котрі накладаються на приватні уявлення однієї, але непересічної, талановитої, дуже активної особистості, здатні витворити абсолютно викривлені, проте дуже живучі бачення спільного минулого, що їх так непросто подолати. Відзначено, що дослідження Є. Коко є доволі показовим для сучасної польській історіографії, оскільки свідчить про зорієнтованість наших колег на діалоги, у яких переосмислюються витоки численних міфів та стереотипів історії національних взаємин.

Ключові слова: біографістика, інтелектуальна біографія, джерела особового походження, українська проблематика, держава, право.

Formulation of the problem. In shaping the Polish public opinion of the turn of the nineteenth and twentieth centuries about Ukraine, the role of Franciszek Rawita-Gawroński, a talented journalist and writer for whom the history of Ukraine was a topic of particular interest, cannot be overstated. According to contemporaries, his works were very popular among that part of Polish society for which Ukrainian issues were not indifferent. Among the leading figures of Polish nationalist groups, F. Rawita-Gawroński's views on this issue were generally considered very authoritative. However, for Ukrainians, he became rather an anti-hero, as he played a significant role in spreading a negative stereotype of Ukraine in Polish society. Consequently, the influence of Rawa's views on the assessment of Ukraine's past by Polish researchers in the context of the frontier theory can still be observed in the present day [1].

Formulation of the goals of the article. The purpose of the study is to show how E. Koko, the author of the intellectual biography of F. Rawita-Gawroński, studies the formation of worldview orientations of his hero and traces their influence on Gawroński's vision of Ukraine.

Analysis of recent research and publications. Research by the modern Polish historian E. Koko – the first attempt in historiography to comprehensively reconstruct the biography of F. Rawita-Gawroński and the specifics of his research on the history of Ukraine, was published in 2006 [2]. E. Koko also made reference to an openly odious (and no less interesting) personality in relation to everything Ukrainian.

Research into the work of F. Rawita-Gawroński is increasingly of interest to Ukrainian scholars: Viktoriya Telvak touched on Rawita's polemics with M. Hrushevsky [11], Lidiia Lazurko researched his scientific publishing projects [8], and Yanina Yakovenko studies historical themes in his work [9; 10].

Presentation of the main research material. E. Koko objective is to illuminate Rawita's life and elucidate his perspective on the Ukrainian question, thereby enhancing the reader's comprehension of the standpoint held by the prominent Polish socio-political and intellectual echelons of that era. This overarching ambition also guided the structuring of the work. The initial section of the monograph is exclusively biographical in nature, with a particular focus on the early years of the protagonist's life, the period during which his personality was being shaped, accompanied by a challenging decision regarding his vocation. The author's primary focus is on elucidating the conflicts that have characterised his life, while deliberately eschewing an excessive focus on Rawita's perspectives. In the second and third chapters, the author provides a thorough exposition of the peculiarities inherent in the hero's scientific and historical oeuvre, which seamlessly transitions into a detailed description of the manner in which Ukraine's past is presented in his works, as evidenced in the final section of the book.

In accordance with the tasks set, E. Koko has constructed the material on the basis of a wide range of sources, including epistolary heritage and memoirs of F. Rawita-Gawrońsky himself, his scientific research and journalism, memoirs of contemporaries, historiographical studies, and so forth. The impressively extensive nature of this source base necessitated a high level of erudition on the part of the author, who was required to meticulously collect, systematise and compare materials. The use of a broad array of sources enables the reader to unfold this biographical reconstruction against a broad historical background, taking into account the various contexts of those times. The author demonstrates a deep awareness of Ukrainian history through his detailed examination of the issues surrounding his subject's research. Simultaneously, he perpetually analyses and compares the current state of Ukrainian and Polish research on a particular issue. In conclusion, the author's decisions regarding the selection of material and the form of its presentation are deemed to be very adequate.

In evaluating Rawita's perspectives and actions, Koko's approach is evidently one of seeking to comprehend and elucidate him. This endeavor, however, is not perceived as a validation of his hero, but rather as a means to illuminate the underlying motivations. The notion that the biography of a historian is pivotal to a comprehensive understanding of their views, which must be contextualised within the framework of personal factors, is emphasised by E. Koko. Consequently, significant attention is devoted to the life of F. Rawita-Gawrońsky. The author's endeavours to comprehend his subject entailed meticulous scrutiny of minutiae, encompassing the analysis of his creative and research motivations, alongside the reproduction of the era's prevailing vision. This comprehensive approach precluded a mere mechanical reconstruction of the

biography. The recreation of Rawita's character traits, habits, appearance, manners, and attitude towards others, encompassing both the intimate environment and the external world, along with the tracking of the evolution of ideas and perceptions, contributed to the depiction of a realistic image of the hero. This image presents Rawita as a living person, with his successes and disappointments, troubles and fears, simple joys and sorrows, and as a man of a difficult fate, full of dramatic events from different eras.

Born in the Bratslav region on 11 November 1846, F. Rawita-Gawroński took part in the January Uprising of 1863 and lived through the First World War and the restoration of Poland's independence. He lived in three different states with different social systems, political attitudes and models of development. An aristocrat by birth, he was born and raised in the right bank of the Ukraine, which he considered his homeland and a "gente Ruthenus natione Polonus" [3; 4]. A prolific and talented journalist and writer, his work reflects many of the events he personally witnessed. In the mid-nineteenth century, when Rawita was born into a noble family in Ukraine, the feudal system of lordship guaranteed considerable privileges to this group, and the remnants of the institutions of the old Polish-Lithuanian Commonwealth in the form of noble self-government in these territories created the illusion of a certain independence from the Russian conquerors. But his journey came to an end in the inter-war years, when the democratisation of social and political life led to a significant weakening of the position of the landowners, a condition with which he clearly identified.

In order to comprehend Rawita-Gawroński's selection of Ruthenian forces, it is imperative to delve into the origins of his personality, particularly his childhood. In his memoirs, Rawita recollects this period with great affection, spending his formative years in a substantial and convivial dwelling situated within the scenic landscapes of Ukraine. Additionally, he meticulously details the lifestyle of his milieu, idealising nearly all aspects, particularly the patriarchal nature of his relationship with the peasants. Koko also draws attention to one very dramatic event that can serve as a key to understanding Rawita's attitude towards Ukrainians as rebels and robbers. This refers to an attack on the Gawroński family's crew by peasants, who inflicted injuries on the father in a physical altercation. In his memoirs, Rawita stated that he was reminded of the blood on his father's palm whenever he was required to document the history of the Cossacks or the Haidamachchyna.

Rawita's first real-life test was the necessity to leave his parents' home in order to begin systematic education, first at a preparatory school in Vinnytsia, and later, in 1855, at the Second Kyiv Gymnasium. "As Koko writes, the sudden change in the boy's living conditions was a significant psychological shock. The boy, who had been raised in the absolute freedom of a Ukrainian village and was

therefore used to a soft, nervous, impressionable upbringing, was suddenly a prisoner, deprived of freedom, space and nature. Even decades later, he recalled these years with horror". Rawita's final years in Kyiv coincided with the outbreak of the January Uprising, which resulted in his arrest and subsequent one-and-a-half-year imprisonment. This event had a significant impact on the formation of his personality, marked by a sudden and pronounced maturation, a withdrawal from social interactions, and an embrace of progressive socio-political ideologies. This period ultimately influenced the young man's life path, as he experimented with various occupations before ultimately settling on literary and journalistic work, perceiving it as a means to revitalise the national organism, beginning from the lower social strata.

In his analysis of F. Rawita-Gawroński's oeuvre, E. Koko observes that the intellectual milieu of the era exerted a substantial influence on the development of his interests. The notion of Poland's renaissance within its "historical borders", a concept that prevailed among the Polish gentry in Ukraine, served as a dominant ideological force that shaped the intellectual climate of the time [6]. The author also draws attention to the expressiveness of the ideas of organic labour in Rawita's views on society and the role and tasks of literature and journalism in the realisation of a rather utilitarian function of uniting the people.

The author provides a comprehensive reconstruction of one of the most prolific periods of Rawita's oeuvre, namely his time in Lviv. In 1892, the Gawroński family relocated to the capital of Galicia, where Rawita swiftly immersed himself in cultural and educational pursuits. He participated in the Literary and Artistic Circle, collaborated with the Mickiewicz Literary Society and the "Macierza Polska" organisation, contributed to periodicals, and became a member of the Society of Journalists and the Society of Lviv History Fans, created his own scientific journal [8, 18-24]. In 1900, he joined the People's League and headed the Lviv branch of the People's School Society.

Despite the ambiguity in the interpretation of Rawita's personality, E. Koko's sympathy for his hero. Over the course of his research, a rapport is often established with the subject, and at times, the subject's role is adopted. In this regard, we concur with Hannah Arendt's assertion that a biographer who engages with her subject in a friendly manner reserves the prerogative to offer a favourable critique, while circumventing the pitfalls of both detached objectivism and the extremes of subjectivism, namely apologetics and debunking [5, 25-26].

It is evident that E. Koko is cognisant of and adept at interpreting the influences that shape biographical reconstructions. This is evident in the following chapters of his monograph, which demonstrate a meticulous attention to detail and a discerning ability to highlight the connections between the life and works of his subject. In order to achieve a more objective assessment of these

reconstructions, it is necessary to consider the accuracy and precision with which the biographer identifies and interprets these influences.

The second part of the book provides a detailed analysis of the conditions that led to the formation of F. Rawita-Gawroński's historical work, exploring its character and framework. The author has titled the first subsection “Like Mokhort”, in which he draws parallels between his protagonist and the image of a poetic “frontier hero”, a defender of faith and fatherland, as depicted by Vincent Pol’. F. Rawita-Gawroński, a nobleman, professional engineer, and agrarian, who became renowned for his literary, journalistic, historical, and research works, is a controversial figure.T he author attempts to elucidate the worldview of his hero, the idiosyncrasies of his historical consciousness, and succeeds in portraying the evolution of his views against the backdrop of the epochal changes of the second decade of the twentieth century. In elucidating the impetus behind Rawita's selection of endeavours aimed at comprehending the past, the author draws upon the words of his exemplar, who remarked, “Contemplating, following his incarceration in Kyiv, the vestiges of Ancient Poland, which I observed extensively – from Zhytomyr to Volodymyr, I sensed a rupture in my own existence”[2, 31]. Consequently, he embarked on a journey of learning about the past, the ruins of which he was observing, and, upon gaining a deeper understanding, he resolved to become a guardian of this historical legacy. According to E. Koko, it was during this formative period, when emotional bonds are most likely to be formed, that F. Rawita-Gawroński came to perceive Ukraine as his personal homeland. This perception subsequently served as a foundation for his ideological commitment to the country.

E. Koko hypothesises that the awareness of his origin, which was manifested in the specific features of his personality, was a pivotal factor in the formation of F. Rawita-Gawroński's worldview. This notion was further accentuated by his contemporaries, particularly M. Rolle, who articulated the following: “He embodies the archetypal nobleman who, had he lived in bygone centuries, would have conceived ambitious projects for the resurgence of the Polish-Lithuanian Commonwealth. However, when adversaries emerged, he would have promptly ceased his literary pursuits, seized his horse, and embarked on the battlefield, where his armed hand was indispensable to the Fatherland”[2, 126].

In this study, E. Koko explores the historical consciousness of F. Rawita-Gawroński, presenting it as a holistic structure comprising interconnected elements. These elements encompass the state, national, social and religious spheres. The prevailing element within this complex is state consciousness, which is centred on the issue of Poland's potential for independent political existence. The author attributes this to F. Rawita-Gawroński's membership of the aristocratic class, which, despite the dissolution of the state, retained a sense of

mastery over its erstwhile territories. This notion is exemplified in F. Rawita-Gawroński's work, particularly his engagement with matters concerning the social realities of the Polish presence on the Right Bank of Ukraine.

However, as time passed, it became evident that his perception of the Ukrainian peasantry as antagonistic intensified. Initially, in the 1880s, he maintained optimism regarding the establishment of relations within the conceptual framework: “There is no Poland without Ukraine, and Ukraine without Poland”. However, by the subsequent decade, his stance underwent a substantial shift. This shift was precipitated by the emergence of the Ukrainian national movement, particularly in Eastern Galicia, where F. Rawita-Gawroński relocated in 1892[11]. It was during this period that he embarked on a vigorous polemical discourse with representatives of the Ukrainian faction, both in his historical works on the Cossack and Haidamak movements and in his journalistic coverage of contemporary issues.

However, the “victorious” struggle had dubious consequences, as E. Koko observes: “In the field of shaping public consciousness, Rawita's work resulted in a fierce Polish-Ukrainian confrontation, which, in fact, was very different from the expected goals – the defence of the idea of the ancient Polish-Lithuanian Commonwealth. As the negative stereotype of the neighbouring nation disseminated in his works reached the masses more and more strongly and effectively, the distance and sense of alienation from his writing only deepened, further and further removing the possibility of Polish-Ukrainian political cooperation and national understanding” [2, 130]. However, Rawita's conception of these processes underwent a certain degree of modification during the First World War. In fact, he already wrote in the aftermath of the Peace of Riga that “Russia, which is cut off from Poland, does not have such strong ties with us that it would be possible to build a future Polish state on them” [2, 130]. The author observes that the later reflections of F. Rawita-Gawroński were characterised by a greater degree of realism, given that the myth of the ancient Polish-Lithuanian Commonwealth, which had previously influenced both his thinking and his worldview, had now been superseded by the emergence of a new Polish state. The interests of this state now became the primary criterion for assessing contemporary socio-political phenomena, as evidenced by the author's observations. Consequently, the understanding of Polish involvement in the East underwent a transformation. In particular, with regard to the issue of Polish minorities in Ukraine in 1920, he wrote: “The Poles in Russia are the remnants of our bright past, but the struggle for it would look like someone trying to save a portrait of their great-grandmother from a burning house” [2, 130-131]. Concurrently, F. Rawita-Gawroński expressed optimism regarding the potential for Ukraine to orient itself towards Poland in the future.

Conclusions. The publicist and amateur historian Franciszek Rawita-Gawroński played a significant role in shaping Polish ideas about Ukraine at the turn of the 19th and 20th centuries. His works were not only popular, but also influenced public opinion, in particular among Polish nationalist circles. At the same time, his activities were controversial for Ukrainians, as he contributed to the spread of negative stereotypes about Ukraine and the Ukrainian people.

The biography of Rawita-Gawroński was closely intertwined with historical events and social transformations of the second half of the 19th and early 20th centuries. His views changed in accordance with historical challenges. E. Coco shows the contradictions of Rawita's worldview, which combined historical curiosity with political engagement. Rawita's works, full of nostalgia for the lands lost by Poland in 1772, became a reflection of the Polish view of Ukraine, which later influenced the political discourses of the 20th century.

In conclusion, we note that the research of E. Koko is quite indicative for modern Polish historiography, as it testifies to the orientation of our colleagues to dialogues in which the origins of numerous myths and stereotypes of the history of national relations are rethought. In this sense, the life and work of F. Rawita-Gawroński are excellent material for demonstrating how public expectations, imposed on the private representations of one, but extraordinary, talented, very active personality, are able to create completely distorted, but very persistent visions of a common past, which are so difficult to overcome.

References:

1. Adamski, Ł. (2011). Nacjonalista postępowy. Mychajło Hruszewski i jego poglady na Polskę i Polaków [Progressive Nationalist. Mykhailo Hrushevsky and His Views on Poland and Poles]. Warszawa. [in Polish].
2. Koko, E. (2006). Franciszek Rawita-Gawroński (1846–1930) wobec Ukrainy i jej przeszłości [Franciszek Rawita-Gawroński (1846–1930) towards Ukraine and its past]. Gdańsk. [in Polish].
3. Rawita-Gawroński, F. (2012). Ludzie i czasy mego wieku. Wspomnienia, wypadki, zapiski (1892–1914) [People and times of my age. Memories, events, notes (1892–1914)]. Oprac., przedm. i przypisy E. Koko. Gdańsk. [in Polish].
4. Rawita-Gawroński, F. (2020). W kręgu bliskich, przyjaciół i znajomych. Z korespondencji Franciszka Rawity-Gawrońskiego [In the circle of loved ones, friends and acquaintances. From the correspondence of Franciszek Rawita-Gawroński]. Oprac., przedm. i przypisy E. Koko. Gdańsk. [in Polish].
5. Arendt, H. (2008). Liudy za temnykh chasiv [Men in Dark Times]. Kyiv. [in Ukrainian].
6. Hud, B. (2006). Zahybel Arkadii. Etnosotsialni aspekty ukrainsko–polskykh konfliktiv XIX – pershoi polovyny XX stolit [The Death of Arcadia. Ethnosocial Aspects of Ukrainian-Polish Conflicts of the 19th and First Half of the 20th Centuries]. Lviv. [in Ukrainian].
7. Lazurko, L. (2012). Lvivskyi chasopys «Ruś»: orhanizatsiini zasady ta osnovni napriamy diialnosti [Lviv jornal "Ruś": organizational principles and main areas of activity]. *Drohobytskyi kraieznavchyi zbirnyk. Naukove vydannia istorychnoho fakultetu DDPU imeni Ivana Franka*. Drohobych, XVI. [in Ukrainian].

8. Lazurko, L. (2021). Ukrainska tematyka na storinkakh lvivskoho chasopysu «Ruś» (1911 r.) [Ukrainian topics on the pages of the Lviv jornal "Ruś" (1911)]. *Visnyk cherkaskoho universytetu. Seriia "Istorychni nauky"*, 1. [in Ukrainian].

9. Yakovenko, Y. (2021). Retseptsiia Ivana Mazepy u tvorchosti Frantsisheka Rawity-Gawrońskoho [Reception of Ivan Mazepa in the works of Franciszek Rawita- Gawroński]. *Folia Philologica*, 1. [in Ukrainian].

10. Yakovenko, Y. (2017). Obraz Ukrainy v kresovomu mifi Frantsisheka Rawity-Gawrońskoho («Od Poznania do Kijowa wszędzie Polska jednakowa», «Na Krasnym Dworze») [The image of Ukraine in the cress myth of Francishek Rawita- Gawroński ("From Poznań to Kiev, Poland is the same everywhere", "At the Red Court")]. *Teka Komisji polsko-ukraińskich związków kulturowych. Oddział w Lublinie*. Lublin, XII. [in Ukrainian].

11. Telvak, V. (2020). Kulturno-hromadska diialnist Mykhaila Hrushevskoho kintsia XIX – pochatku XX stolittia u vysvitlenni polskoi publitsystyky [Cultural and social activities of Mykhailo Hrushevsky at the end of the 19th – beginning of the 20th century in the coverage of Polish journalism.]. *Naukovi zapysky VDPU imeni Mykhaila Kotsiubynskoho Seriia: Istoriia,* 34. [in Ukrainian].

Література:

1. Adamski Ł. Nacjonalista postępowy. Mychajło Hruszewski i jego poglady na Polskę i Polaków, Warszawa, 2011. 370 s.

2. Koko E. Franciszek Rawita-Gawroński (1846–1930) wobec Ukrainy i jej przeszłości. Gdańsk, 2006. 276 s.

poglady na Polskę i Polaków, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2011, 370 s.

3. Rawita-Gawroński F. Ludzie i czasy mego wieku. Wspomnienia, wypadki, zapiski (1892–1914). Oprac., przedm. i przypisy E. Koko. Gdańsk: Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, 2012. 265 s.;

4. Rawita-Gawroński F. W kręgu bliskich, przyjaciół i znajomych. Z korespondencji Franciczka Rawity-Gawrońskiego. Oprac., przedm. i przypisy E. Koko. Gdańsk, 2020. 394 s.

5. Арендт Х. Люди за темних часів. К. : Дух і літера, 2008. С. 25-26.

6. Гудь Б. Загибель Аркадії. Етносоціальні аспекти українсько–польських конфліктів XIX – першої половини XX століть. Львів, 2006. 448 с.

7. Лазурко Л. Львівський часопис «Ruś»: організаційні засади та основні напрями діяльності. Дрогобицький краєзнавчий збірник. Наукове видання історичного факультету ДДПУ імені Івана Франка. Дрогобич, 2012. Вип. XVI. с. 338–352.

8. Лазурко Л. Українська тематика на сторінках львівського часопису «Ruś» (1911 р.) Вісник черкаського університету. Серія "Історичні науки". N 1, 2021, с. 18-24.

9. Яковенко, Я. Рецепція Івана Мазепи у творчості Францішека Равіти-Ґавронського. *Folia Philologica*, 2021, 1, s. 78–83.

10. Яковенко Я. Образ України в кресовому міфі Францішека Равіти-Гавронського («Od Poznania do Kijowa wszędzie Polska jednakowa», «Na Krasnym Dworze»). *Teka Komisji polsko-ukraińskich związków kulturowych. Oddział w Lublinie.* Volume XII. Lublin 2017, s. 75–87.

11. Тельвак В. Культурно-громадська діяльність Михайла Грушевського кінця XIX – початку XX століття у висвітленні польської публіцистики. *Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського Серія: Історія*. 2020. Вип. 34. с. 83-91.

ВІСНИК науки та освіти
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
ISSN 2786-6165 (ONLINE) № 4(34)2025
Bulletin of Science and Education

УДК [726.03:272-523.41-9](477)(091):001.891

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1891-1912

Дем'янчук Андрій Львович доктор філософії (історія мистецтва), доцент, доцент кафедри театрознавства та акторської майстерності, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, тел.: (067) 753-19-77, https//orcid.org/0000-0002-3399-4537

КАТЕДРАЛЬНІ СОБОРИ РИМО-КАТОЛИЦЬКОЇ ЦЕРКВИ В УКРАЇНІ: ІСТОРИЧНИЙ ОГЛЯД

Анотація. *Мета дослідження.* Метою дослідження є висвітлення історії катедральних соборів Римо-Католицької Церкви в Україні над створенням яких працювали відомі архітектори, скульптори та живописці, а також популяризація в науковому середовищі унікальних пам'яток сакрального мистецтва Римо-Католицької Церкви. *Методологія.* У дослідженні застосовано комплексний підхід із використанням методів наукового аналізу, систематизації та узагальнення. *Результати дослідження.* Про історію катедральних соборів Римо-Католицької Церкви в Україні, а також про архітекторів та художників, які працювали над їх створенням, писали відомі дослідники та вчені: Кароль Іваницький «Кафедральний собор у Кам'янці» 1930 (Karol Iwanicki «Katedra w Kamieńcu» 1930), «Костели і каплиці в Києві» («Kościoły i kaplice w Kijowie» 1931); Анджей Бетлей «Полейовський Матей» (Andrzej Betlej «Polejowski Maciej», «Павел Гіжицький, SJ, польський архітектор XVIII століття» («Paweł Giżycki SJ, architekt polski XVIII wieku» 2023); Марія Бриковська «Єзуїтський костел у Луцьку та архітектура ордену єзуїтів на Волині та Поділлі в першій половині XVII ст.» (Maria Brykowska «Kościół Jezuitów w Łucku i architektura zakonu Jezuitów na Wołyniu i Podolu w pierwszej połowie XVII wieku» 1996). Про Львівський митрополичий катедральний собор Внебовзяття Пресвятої Діви Марії, який має статус Малої базиліки та занесений до Світової спадщини ЮНЕСКО писали відомі вчені: польський історик, письменник XIX ст. Maurycy Dzieduszycki (1872); Józef Bartłomiej Zimorowicz (1835, 1899); Stanisław Zajączkowski (1924); Tadeusz Mańkowski (1932, 1935, 1937, 1974); Mieczysław Gębarowizc (1962, 1966, 1969. 1973, 1986); Jakub Adamski, Marcin Biernat, Jan K. Ostrowski, Jerzy T. Petrus (2013) єпископ Мар'ян Бучек та Ігор Седельник (Бучек, Седельник, 2004) та інші. Відомості про катедральні собори Римо-Католицької Церкви в Україні подані на офіційних сайтах Римсько-Католицької Церкви в Україні, а також в інших джерелах. *Наукова новизна.* Наукова новизна отриманих результатів полягає у висвітленні історії

катедральних соборів, які після здобуття Україною незалежності повернули Римо-Католицькій Церкві. *Рекомендації.* Подальші дослідження історії катедральних соборів Римо-Католицької Церкви надзвичайно важливі для збереження мистецької та культурної спадщини України.

Ключові слова: катедральні собори, історія, сакральне мистецтво, Римо-Католицька Церква, Україна.

Demianchuk Andrii Lvovych PhD in History of Arts, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theater Studies and Acting, Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, tel.: (067) 753-19-77, https//orcid.org/0000-0002-3399-4537

CATHEDRAL CHURCHES OF THE ROMAN CATHOLIC CHURCH IN UKRAINE: A HISTORICAL OVERVIEW

Abstract. *The purpose of the study.* The aim of this study is to illuminate the history of the ancient Church of St. Joseph in Pidhirtsi (Lviv region, Ukraine), which was established through the efforts of distinguished architects, sculptors, and painters, as well as to promote this unique monument of Baroque art of the Roman Catholic Church within the scientific community. *Methodology.* A comprehensive approach has been employed in this study, utilizing methods of scientific analysis, systematization, and generalization. *Research Results.* Renowned researchers and scholars have written about the history of the cathedral churches of the Roman Catholic Church in Ukraine, as well as about the architects and artists who contributed to their creation. Among them are Karol Iwanicki «Katedra w Kamieńcu» (1930); Andrzej Betlej «Polejowski Maciej» (2023), and «Paweł Giżycki SJ, architekt polski XVIII wieku» (2023); and Maria Brykowska «Kościół Jezuitów w Łucku i architektura zakonu Jezuitów na Wołyniu i Podolu w pierwszej połowie XVII wieku» (1996). The Metropolitan Cathedral of the Assumption of the Blessed Virgin Mary in Lviv, which holds the status of a Minor Basilica and is listed as a UNESCO World Heritage Site, has been extensively studied by prominent scholars. These include the 19th-century Polish historian and writer Maurycy Dzieduszycki (1872); Józef Bartłomiej Zimorowicz (1835, 1899); Stanisław Zajączkowski (1924); Tadeusz Mańkowski (1932, 1935, 1937, 1974); Mieczysław Gębarowicz (1962, 1966, 1969, 1973, 1986); as well as contemporary researchers such as Jakub Adamski, Marcin Biernat, Jan K. Ostrowski, and Jerzy T. Petrus (2013). Additionally, Bishop Marian Buczek and Ihor Sedelnyk (Buczek, Sedelnyk, 2004), and others have contributed to the study of the cathedral. Information about the cathedral churches of the Roman Catholic Church in Ukraine is available on the official websites of the Roman Catholic Church in Ukraine, as well as in other sources. *Scientific Novelty.* The scientific novelty of the results obtained lies in the

coverage of the history of cathedrals, which, after Ukraine gained independence, were returned to the Roman Catholic Church. *Recommendations.* Further research into the history of the Roman Catholic Church's cathedrals is extremely important for preserving Ukraine's artistic and cultural heritage.

Keywords: Cathedral Churches, History, Sacred Art, Roman Catholic Church, Ukraine.

Постановка проблеми. Дослідження історії соборів Римо-Католицької Церкви в Україні, які нині мають статус катедральних, надзвичайно важливе для збереження мистецької та культурної спадщини України. Всі ці костели є унікальними пам'ятками сакрального мистецтва, які створювалися та оздоблювалися відомими архітекторами і художниками минулих епох. Надзвичайно важливою є популяризація в науковому середовищі сакрального мистецтва минулих віків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Про історію катедральних соборів Римо-Католицької Церкви в Україні, а також про архітекторів та художників, які працювали над їх створенням, писали відомі дослідники та вчені: Кароль Іваницький «Кафедральний собор у Кам'янці» (Karol Iwanicki «Katedra w Kamieńcu» 1930) [10] «Костели і каплиці в Києві» («Kościoły i kaplice w Kijowie» 1931) [9]; Анджей Бетлей «Полейовський Матей» (Andrzej Betlej «Polejowski Maciej» 2023), «Павел Гіжицький, SJ, польський архітектор XVIII століття» («Paweł Giżycki SJ, architekt polski XVIII wieku» 2023) [3, 4]; Марія Бриковська «Єзуїтський костел у Луцьку та архітектура ордену єзуїтів на Волині та Поділлі в першій половині XVII ст.» (Maria Brykowska «Kościół Jezuitów w Łucku i architektura zakonu Jezuitów na Wołyniu i Podolu w pierwszej połowie XVII wieku» 1996) [5]. Про Львівський митрополичий катедральний собор Внебовзяття Пресвятої Діви Марії, який має статус Малої базиліки та занесений до Світової спадщини ЮНЕСКО писали відомі вчені: польський історик, письменник XIX ст. Маурицій Дідушицький / Maurycy hr. Dzieduszycki (1872) [7]; Юзеф Бартоломей Зіморович / Józef Bartłomiej Zimorowicz (1835, 1899) [14]; Станіслав Зайончковський / Stanisław Zajączkowski (1924) [13]; Тадеуш Маньковський / Tadeusz Mańkowski (1932, 1935, 1937. 1974) [11]; Якуб Адамський, Мартін Бернат, Ян К. Островський, Єжи Т. Петрус у праці «Катедра латинська у Львові» (Краків, 2013 р.) (Jakub Adamski, Marcin Biernat, Jan K. Ostrowski, Jerzy T. Petrus «Kościół archikatedralny p.w. Wniebowzięcia Najśw. Panny Marii zwany katedrą łacińską» Kraków, 2013) [2]; римо-католицький єпископ Мар'ян Бучек та викладач Львівської духовної семінарії Ігор Седельник (Бучек, Седельник, 2004) [15] та інші. Відомості про катедральні собори Римо-Католицької Церкви в Україні подані на офіційних сайтах Римсько-Католицької Церкви в Україні, а також в інших публікаціях [1; 6; 8; 12; 16–33].

Мета статті – висвітлення історії катедральних соборів Римо-Католицької Церкви в Україні над створенням яких працювали відомі архітектори, скульптори та живописці, а також популяризація в науковому середовищі унікальних пам'яток сакрального мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Нині в Україні одинадцять храмів, які належать Римо-Католицькій Церкві мають статус катедральних (з них 3 – співкатедральні), а саме: собор Святих Апостолів Петра і Павла (Кам'янець-Подільський); собор Внебовзяття Пресвятої Діви Марії (Харків); Співкатедральний собор Отця Милосердного (Запоріжжя); собор Святої Премудрості (Житомир); собор Святого Олександра (Київ); собор Святого Миколая (Київ) – колишній катедральний собор; собор Святих Петра і Павла (Луцьк); собор Святої Трійці (Луцьк), колишній катедральний собор; Митрополичий собор Внебовзяття Пресвятої Діви Марії (Львів), який має статус Малої базиліки та занесений до Світової спадщини ЮНЕСКО; собор Святого Мартина з Тур (Мукачево); собор Пресвятої Діви Марії (Одеса), об'єкт Світової спадщини ЮНЕСКО.

З історії *катедрального собору святих апостолів Петра і Павла* у Кам'янець-Подільську відомо, що у 1428–1430 рр. було споруджено перший готичний мурований храм. У 1547–1563 рр. у костелі споруджено каплиці Матері Божої Вірменської і Пресвятих Таїнств. А у 1621 р. (після пожежі 1616 р.) споруджено каплицю Непорочного Зачаття Пресвятої Діви Марії. У 1646–1648 рр. в інтер'єрі проведено ремонт і споруджено пресбітерій. У 1672–1699 рр. під час турецької окупації храм святих апостолів Петра і Павла був переобладнаний на мусульманську мечеть та встановлено вежу (мінарет) біля входу з лівого боку [21] Рисунок 1a-b.



Рис. 1a-b. Катедральний собор Святих Апостолів Петра і Павла (1428–1430). Хмельницька обл., Кам'янець-Подільський (фото: Ss7806, 2012 р.) та фігура Пресвятої Діви Марії на колоні http://surl.li/hiepfz

Цікавим є розміщення на цій вежі 10 травня 1756 р. за сприяння єпископа Дембовського / Dembowskiego позолоченої фігури Пресвятої Діви Марії. Внизу на мурі було викуто напис: «Virgini Matri Dei pariae Immaculatae, Urbis Protectrici effigieme hanc pro suo et gregis sui concillanndo auxilio Nicolaus de Stamate Jelitarum Dembowski, Episcopus Camenecensis Podoliae Praepositus Commendarius Miechoviensis Equus Aquilae albae erexit anno salutis 1756» («Цей образ Пречистої Діви Матері Божої, Покровительки міста, спорудив Миколай <…> 1756 р.») [10, С. 17]. У 1717 р. у святині було проведено частковий ремонт, а у 1742–1757 рр. – капітальний ремонт та реконструкцію за проектом архітектора Яна де Вітте. Також ремонти проводилися у 1853–1860 рр. [21].

У 1768 р. єпископ Вацлав Ієронім Сераковський фундував новий вівтар для храму, який за даними Ельжбети Бурди, виконав львівський скульптор Матей Полейовський [6, С. 312], проте на думку доктора Анджея Бетлея / Andrzej Tadeusz Betlej атрибуцію про авторство Матея Полейовського, яка набула поширення в давнішій літературі, варто відкинути [3].

5 червня 1866 р. російський цар Олександр ІІ ліквідував Кам'янець-Подільську дієцезію і собор втратив статус катедрального. У міжвоєнний період 1918–1935 рр. було відновлено дієцезію та повернуто костелу Святих Апостолів Петра і Павла катедральний статус. З 1935 р. по 29 червня 1990 р. радянська влада закрила храм переобладнавши на Музей історії релігії та атеїзму [21].

16 січня 1991 р. після здобуття Україною незалежності було відновлено структури Римо-Католицької Церкви, зокрема, Кам'янець-Подільську дієцезію і собору повернуто статус катедрального. У 1991–1993 рр. проведено капітальний ремонт екстер'єру та інтер'єру. 28 червня 1998 р. відбулася реконсекрація собору, яку провів єпископ Ян Ольшанський МІС [21].

Подаємо основні відомості з історії *катедрального собору Внебовзяття Пресвятої Діви Марії* (1887–1891) у Харкові.

Після поділів Речі Посполитої у 1772, 1793, 1795 рр. до Харкова прибули римо-католики з Польщі та Франції. Освітній процес особливо пожвавився після відкриття 29 січня (17) 1805 р. у Харкові університету. До речі це другий за віком після Львівського найстаріший університет України. У ньому було багато викладачів-католиків з-за кордону. Також відомо, що Святі Меси проводились у 1-й Харківській гімназії та університеті спочатку приїжджими священиками, а з 1829 р. у Харків призначено першого постійного душпастиря – о. Гемініана Чаплинського, який належав до Ордену Отців Францисканців [21].

Відомо, що побудова харківської святині тривала з 1830–1832 рр. (на земельній ділянці по вул. Малій Сумській (нині – Гоголя). Новий храм

посвячено 1 жовтня 1832 р. під титулом Пресвятої Діви Марії Святого Розарію. У 1850 р. було проведено реконструкцію святині. У 80-х рр. XIX ст. парафіяльна римо-католицька спільнота налічувала близько п'яти тисяч парафіян. Через велику кількість парафіян, які не мали можливості розміститися у святині було прийнято рішення про побудову нового храму. 29 квітня 1887 р. посвячено наріжний камінь костелу. Будівництво святині у неоготичному стилі згідно проекту, який безоплатно виконав харківський архітектор Болеслав Михайловський, тривало з 1887–1891 рр. 15 грудня 1891 р. настоятель парафії, о. Петро Кісаржевський освятив новозбудований храм під титулом Внебовзяття (Успіння) Пресвятої Діви Марії. А 26 липня 1892 р. єпископ Франциск Симон освятив головний вівтар [1; 21].

Важливо зазначити, що парафіянами катедрального собору Внебовзяття Пресвятої Діви Марії були римо-католики різних національностей. При храмі діяли громадські збори «Польський дім», де були розміщені: бюро з працевлаштування біженців, харківське відділення Товариства допомоги бідним сім'ям і потерпілим від військових дій. З 1915 р. в Харкові було багато біженців-вірмен з території Османської імперії. Про це свідчить меморіальна плита подяки на стіні храму від вірменської громади з написом на трьох мовах (вірменській, українській та російській): «З подякою від Харківської обласної вірменської громади за притулок дітям, що врятувалися від геноциду 1915 р.

З 1923 р. при костелі поряд з римо-католицькою парафією діяла вірмено-католицька громада. Для цієї громади з лівого боку храму було відведено каплицю, яка називається Вірменською каплицею. Для вірменських католиків працював на парафії вірменин о. Жанян Карапет, який в 1927 р. прийняв радянське громадянство та повністю присвятив себе душпастирській діяльності. Проте невдовзі, а саме, 14 лютого 1938 р. був заарештований органами НКВД і 21 жовтня 1938 р. розстріляний у Харкові за неправдивими звинуваченнями [8]. Також був розстріляний римо-католицький священник та одинадцять парафіян [32].

Після 20 років більшовицького терору (з 1918–1938 рр.) Римо-Католицька Церква в більшовицькій Росії була практично знищена «церковне майно було розграбоване, священики й багато парафіян розстріляні, заслані або загинули в катівнях НК і НКВД» [20].

7 січня 1991 р., після здобуття Україною незалежності, на сходах костелу Внебовзяття Пресвятої Діви Марії о. Юрієм Зімінським МІС була відправлена перша Свята Меса після його закриття радянською владою. 13 грудня 1991 р. храм повернули римо-католицькій громаді міста. 4 травня 2002 р. після утворення Харківсько-Запорізької дієцезії з центром у Харкові костел отримав статус катедрального. У 2004 р. завершено реставраційні

роботи екстер'єру святині, а 24 березня 2007 р. – інтер'єру катедри. 15 травня 2016 р. відбулася консекрація собору, яку здійснив єпископ Станіслав Широкорадюк OFM за участю єпископів Яна Собіло і Мар'яна Бучека [32] Рисунок 2 a-b.



Рис.2 a-b. Катедральний собор Внебовзяття Пресвятої Діви Марії (1887–1891). Харківська обл., Харків. Державний реєстр нерухомих пам'яток України під номером Ох.№ 63-101-2040 (фото: Валерій Голоха, 2012 р.)

23 жовтня 2021 р. біля катедрального собору було освячено пам'ятник Папі Римському Святому Йоану Павлу II єпископом Павлом Гончаруком за участю єпископа Яна Собіло. Кафедральний собор обслуговують дієцезіальні священники. В парафії працюють черниці Згромадження Сестер Францисканок Служебниць Хреста; Згромадження Малих Сестер Непорочного Серця Марії (сестри-гонораткі), Сестри-Оріоністки та Сестри Святого Павла з Шартр [32].

Співкатедральний собор Отця Милосердного у м. Запоріжжі (Харківсько-Запорізька архідієцезія Римо-Католицької Церкви) побудований у період здобуття Україною незалежності.

5 квітня 1998 р. тодішній єпископ-помічник Кам'янець-Подільський Станіслав Падевський OFMCap освятив земельну ділянку під будівництво нового храму та парафіяльного будинку. 7 грудня 1998 р. Папа Римський Йоан Павло II освятив наріжний камінь, взятий з основи базиліки Святого Апостола Петра у Римі, і через свого секретаря о. Мечислава Мокшицького передав його запорізькому пароху о. Яну Собіло. 7 жовтня 1999 р. освячений камінь з Базиліки Святого Петра був закладений єпископом Леоном Дубравським OFM у фундамент будови нового храму [19].

7 серпня 2004 р. єпископ Станіслав Падевський за участю єпископів Леона Дубравського, Броніслава Бернацького та Станіслава Широкорадюка консекрував святиню та її вівтар. 6 липня 2005 р. Конгрегація в справах єпископів надала храму статус співкатедрального (Konkatedra). 7 жовтня 2011 р. єпископ Мар'ян Бучек встановив співкатедру Санктуарієм Бога Отця Милосердного [30]. Від початку повномасштабного російського вторгнення в Україну 24 лютого 2022 р. на багатьох теренах Харківсько-Запорізької дієцезії точаться активні бойові дії. Нині тут активно функціонують благодійні католицькі служби й капеланство, які несуть духовну та матеріальну підтримку потребуючим людям [33] Рисунок 3 a-b.



Рис.3 a-b. Запоріжжя. Санктуарій Бога Отця Милосердного (2011) / Співкафедральний собор Бога Отця Милосердного (1998–2004). http://surl.li/pmjzxq

Будівництво *собору Святої Премудрості* у м. Житомирі сягає першої половини XVIII ст.

У 1731 р. на Замковій горі у Житомирі за стараннями єпископа С. Ожигова розпочалось будівництво католицького собору Святої Софії, яке тривало двадцять років. Собор був побудований в стилі бароко та ренесансу. Біля храму була зведена дзвіниця висотою 26 м. Монументальний плоский фасад будівлі має дві вежі. Цікавим є те, що товщина стін цього храму в деяких місцях досягає двох метрів [27]. У XIX ст. собор був реконструйований у класичному стилі. До наших днів збереглося оздоблення інтр'єру, зокрема, скульптурна та декоративна орнаментальна пластика, а також розписи стін [27].

22 жовтня 2011 р., в Житомирі біля катедрального собору Святої Софії відбулося урочисте освячення пам'ятника Папі Римському блаженному Йоану Павлу II (з 2014 – святого). Цей пам'ятник встановлено

з нагоди 10 річниці апостольського візиту Папи Римського Йоана Павла II в Україну. Його виготовлено у Польщі та встановлено за кошти пожертв парафіян Житомира, родин Цимбалюків, Мислінських, Олександра Ільєнка [26] Рисунок 4 a-b.



Рис. 4 a-b. Катедральний костел Святої Софії в Житомирі http://surl.li/qdkxql ; https://bezviz.co.ua/sights/konkatedralnyj-sobor-sviatoi-sofii/ ; Пам'ятник Папі-слов'янину сприятиме туристичній привабливості Житомира (Див.: Пам'ятник Папі-слов'янину.., https://credo.pro/2011/10/52804

Будова нового мурованого *катедрального собору Святого Олександра* в Києві (1817–1842 рр.) тривала 25 років (1817–1842 рр.). Її розпочато за правління царя Олександра I, який на відміну від його наступника – царя Микили I прихильніше ставився до католиків та поляків «посилаючись на традиції польського поселення, віддав площу для будівництва нового мурованого костелу в середині колишньої Слободи Ляцької (Słobody Lackiej), відомої ще за часів великого князя Ярослава. На той час це поселення було незалежним від укріпленого міста Києва і з'єднувалося з містом брамою під назвою «Ляцка» («Lacką»)» [9, С.53-55].

30 серпня 1817 р. архідиякон Йоахим Грабовський освятив наріжний камінь храму Святого Олександра, названого на честь Римського Папи Олександра I (106-115), мученика за віру. Проте розпочате будівництво з політичних та фінансових причин розтягнулося на довгі роки [28]. Київським дослідникам, які вивчали історію римо-католицького собору Святого Олександра, наприкінці 2000-х рр. вдалося підтвердити, що перший проект костелу розробив архітектор *Людвіг Піллер.* В архівах збереглася копія креслень, затверджена підписом архітектора *Л. Станзані* через що довгий час його помилково вважали автором проекту. Також авторство приписували *В. Беретті,* який здійснював нагляд за будів-

ництвом храму. У 1835 р. після коректив, які вніс архітектор *Франц Мехович* проект храму був затверджений, а його будівництво тривало до 1842 р. 30 серпня 1842 р. костел був освячений виконуючим обов'язки архідиякона київського Юстином Стейгвілло, який став першим настоятелем новозбудованого храму [28].

У 1937 р. костел Святого Олександра радянська влада забрала від римо-католицької громади і пристосувала під адміністративні приміщення (гуртожитки робітників «Київгазбуду» та «Міськторгвідділу», сховища Історичної бібліотеки, музей атеїзму. А з 1952 р. – обсерваторія при Київському університеті з подальшим використання як планетарій). І тільки у 1991 р. костел передали римо-католицькій громаді. 7 жовтня 1995 р. єпископ-помічник Житомирської дієцезії Станіслав Широкорадюк освятив костел Святого Олександра, який було відреставровано стараннями настоятеля парафії о. Яна Крапана та парафіян [28] Рисунок 5 a-b.



Рис.5 a-b. Храм Святого Олександра. 80-ті роки XIX ст. Див.: Життя парафії – суцільне свідчення (30 вересня 2012). Credo. https://credo.pro/2012/09/69989 ; Фот о 2010 р

У Києві є колишній катедральний *костел Святого Миколая*, який побудований в неоготичному стилі. Історія побудови костелу розпочалася після смерті московського царя Олександра III та початку правління Миколи II. Саме у 1895 р., виникла ідея про зведення другого католицького костелу, так як Київ на той час мав тридцять тисяч католиків і лише один костел Святого Олександра [9, С. 64-65.]. 8 серпня 1899 р. єпископ Луцький і Житомирський Ієронім Клопотовський / Hieronim Kłopotowski, заклав наріжний камінь під будівництво нового костелу в Києві. Будівництвом керував відомий польський архітектор Владислав Городецький / Władysław Horodecki, який розробив остаточні плани значною мірою взоруючись на проект архітектора Станіслава Воловського / Stanisław Wołowski. 19 грудня

1909 р. після завершення будівництва освятив під титулом Святого Миколая Мирлікійського єпископ-помічник Луцький, Житомирський і Кам'янецький Антоній Карась. З огляду на початковий, дуже дорогий намір облицювати зовнішні стіни бетонними плитами та орнаментами, костел зовні ще не був повністю завершений» [9, С.64-65].

У 1978 р. Рада міністрів СРСР надала будівлю під музичні потреби. У храмі проводилися концерти органної музики. З 1991 р. у храмі відбуваються Святі Меси (українською, польською та латинською мовами). 25 червня 2001 р. під час апостольського візиту до України храм відвідав Папа Римський Йоан Павло II. На початку XXI ст. – руйнація через дію ґрунтових вод, вібрації, спричинених проляганням під ним гілки метро, відсутність необхідного ремонту [9, С.64-65]. У ніч на 3 вересня 2021 р. костел постраждав від великої пожежі. Серед іншого були знищені історичні органи та люстри, а також частина літургійного обладнання [12]. А в період віроломного військового вторгнення Росії в Україну 20 грудня 2024 р. російська ракета пошкодила костел Святого Миколая [29]. Рисунок 6 a-b.



Рис.6 a-b. Храм Святого Миколая в Києві.Рисунок 6 с. Ліквідація наслідків російського обстрілу Києва 20 грудня 2024 р. Destructions in Kyiv after Russian attack, 2024-12-20 (93).jpg

Будівництво *катедрального собору святих Петра і Павла* у Луцьку сягає початку XVII ст.

У 1604 р. до Луцька приїзджають Отці Єзуїти (Societas Iesu S.J / Товариство Ісуса ТІ) на запрошення єпископа Мартина Шишковського. Отці вели місію у каплиці при катедральному соборі Пресвятої Трійці. У

1606 р. відбулась фундація костельно-колегіального комплексу, яку 1609 р. затвердив король Зигмунт III Ваза / Zygmunt III Waza.

6 липня 1616 р. єпископ Павло Волуцький освятив фундамент нового ренесансного костелу Отців Єзуїтів в Луцьку (наріжний камінь храму був освячений ще у 1610 р.).

Важливо зазначити, що новий храм Отців Єзуїтів був побудований за проектом відомого архітектора *Джакомо Бріано* / Giacomo Briano – відомого архітектора єзуїта, який декілька років (1616/17 і 1619/20) спостерігав за будівництвом [5, С.67]. Після його відїзду темпи значно сповільнилися (у 1624 р. споруджено дві вежі, у 1636 р. – склепіння, а 1637 р. – купол). У 1639 р. єпископ Андрій Гембіцький освятив новозбудований храм. Після пограбування храму у 1648 р., та вимушеного залишення міста, Отці Єзуїти змогли повернулись до своєї святині лише у 1667 р. До 1720 р. тривали роботи по відновленню костелу. 14 червня 1724 р. храм знову потерпів від пожежі [22].

З 1724–1730 рр. храм був перебудований у змішаному стилі бароко і класицизму. Проект і виконання оздоблення інтер'єру відносяться до пізніших років і не виключають участі архітектора-єзуїта о. Павла Гіжицького / Paweł Giżycki (коли він проектував костел Бернардинів у Луцьку) та іншого архітектора ордену – Міхала Соболєвського / Michala Sobolewskiego, який передував у Луцьку з 1765–1766 рр. [22]. Проте доктор Анджей Бетлей / Andrzej Betlej ставить під сумнів участь о. Павла Гіжицького у перебудові костелу означеного періоду [4, С.163].

У 70-х роках XVIII ст. після ліквідації Ордену Отців Єзуїтів їхній костельно-колегіатський комплекс спочатку передали Народній комісії освіти, а пізніше за сприяння єпископа Фелікса Турського 1780 р. повернуто Римо-Католицькій Церкві. У 1781 р. після пожежі храм відбудовано під керівництвом архітектора-аматора Йосифа Умінського. 16 вересня 1787 р. єпископ Ян Качковський здійснив консекрацію повністю відновленого нового кафедрального костелу під титулом Пресвятої Трійці і Святих Апостолів Петра і Павла. На головному вівтарі катедрального храму зберігався образ Пресвятої Трійці та ікони Святого Войцеха і Святого Станіслава. У святині були також два бічні вівтарі: Внебовзяття Пресвятої Діви Марії; Святого Архангела Михаїла і Святого Архангела Рафаїла; вівтар каплиці Пресвятих Таїнств, на якому 28 вересня 1797 р. було встановлено образ Господа Ісуса Розіп'ятого родини Пясковських. На інших вівтарях зберігалися ікони Святого Франциска Салезького, Святого Казимира, Святого Яна Кантого і Святої Марії Магдалини [22]. У 1946 р. святиню було зачинено, а пізніше її використовували під господарські цілі. У 1980 р. у храмі відкрили Музей атеїзму. 31 березня 1991 р. після здобуття

Україною незалежності костел був повернутий римо-католицькій громаді (25 червня 1991 р. – офіційно). Його заново освятив єпископ Рафал Керницький. 18 травня 1996 р. з відновленням Луцької дієцезії храм під титулом Святих Апостолів Петра і Павла отримав катедральний статус [22] Рисунок 7a-b.



Рис.7 a-b. Катедральний костел Святих Петра і Павла (Луцьк). (Див.: Луцьк. Кафедральний собор; фото: m-a-d-m-a-x.livejournal.com , 2017)

Митрополичий катедральний собор Внебовзяття Пресвятої Діви Марії. (Мала базиліка) у Львові належить до світової спадщини ЮНЕСКО.

Цей костел є санктуарій *Матері Божої Милостивої (Декрет з 12.05.1776) і Божого Милосердя (Декрет 1948)* у Львові. У цьому санктуарію, в Митрополичій базиліці Внебовзяття Пресвятої Діви Марії зберігаються священні реліквії блаженного архієпископа Якова Стрепи, святого архієпископа Йосифа Більчевського, святого Зигмунта Гораздовського, святого Зигмунта Фелінського, святої Фаустини Ковальської, святого Йоана Павла II, а також копії чудотворного образу Пресвятої Діви Марії Милостивої (з 1598 р.) [17] та образу Божого Милосердя (з 1945 р.) [16]. З історії святині відомо, що її фундамент був закладений у 1368 р. після отримання королем Казимиром дозволу Авіньйонської Курії на початку 60-х років XIV ст. на будівництво у Львові катедрального собору. А катедрального статусу святиня набула лише у 1412–1414 рр., коли столиця Львівської архідієцезії була перенесена з Галича до Львова. У 1481 р. архієпископ Йоан Стшелецький / Jan Strzelecki освятив частково споруджений костел – трьохнефну готичну будівлю з червоної цегли [15]. У 1645 р. архієпископ Станіслав Гроховський / Stanisław Grohowski урочисто встановив чудотворний образ Матері Божої Милосердної (з 1598 р.) у спеціально споруджену каплицю Домагаличів. Цікавим історичним фактом є те, що перед оригінальною іконою у XVII ст., а саме: 1 квітня 1656 р., в архикатедральній базиліці Внебовзяття Пресвятої Діви Марії у Львові склав урочисті обіти в знак подяки від свого імені (votum) король Ян II Казимир. Під час урочистої церемонії, яка проходила

у Львівському катедральному соборі, король Речі-Посполитої сказав: *«Велика Бога Людини Матір і Пресвята Діво. Я, Ян Казимир, з ласки Твого Сина, Царя царів і мого Господа, з Твоєї милості, король, припавши до стіп Твоїх Пресвятих, Тебе своєю Покровителькою і Королевою моїх країн сьогодні обираю» Обітниці Яна Казимира 1 квітня 1656 р.* (Śluby Jana Kazimierza, 1 kwietnia 1656). Чудотворний образ Пресвятої Діви Марії Милостивої був увінчаний папськими коронами 12 травня 1776 р. Церемонію здійснив єпископ Вацлав Сераковський. Образ отримав золоті шати прикрашені коштовностями та срібну раму в стилі рококо. Оригінальну ікону намалював у 1598 р. львівський міщанин Йосиф Шольц-Вольфович (Józef Szolc-Wolfowicz, XVI ст. – 1626/27) [23, С.5].

28 квітня 1766 р. архієпископ Вацлав Єронім Сераковський / Wacław Hieronim Sierakowski підписав декрет, який стверджував чудотворність Матері Божої Милостивої та поновив встановлення Братства Пресвятої Діви Марії [17, С.87]. Чудотворний образ Пресвятої Діви Марії Милостивої був увінчаний папськими коронами 12 травня 1776 р. Церемонію здійснив архієпископ Вацлав Сераковський [23, С.5].

Важливо також наголосити, що культ чудотворного образу став причиною утворення при Львівській катедрі Братства Пресвятої Діви Марії Милостивої, у Львові й на теренах дієцезії відомої, як Пресвятої Діви Марії Ласкавої (Najświętszej Maryi Panny Łaskawej), яке 18 квітня 1890 р. отримало папське бреве від Лева XIII. 26 червня 2001 р. у Львові Папа Римський Йоан Павло II коронував копію чудотворної ікони Матері Божої Милостивої (Ласкавої) під час Святої Меси для львівської базиліки Внебовзяття Пресвятої Діви Марії [23, С.5]. Рисунок 8 a-b.




Рис.8 a-b. Львів. Митрополичий катедральний собор Внебовзяття Пресвятої Діви Марії (1368–1480). Мала базиліка (1910). Фото: Львів-Катедра Внебовзяття ПДМ. Львівська Архідієцезія Римсько-Католицької Церкви в Україні. URL: https://www.rkc.lviv.ua/Lviv_Katedra-ua

З історії *катедрального собору Святого Мартина з Тур у Мукачеві* відомо, що перший костел *Святого Мартина* був побудований у 1332–1335 рр. У 1880 р. після ушкодження святиню розібрали (залишилось лише святилище). У 1904–1905 рр. з ініціативи графа Шенборна частково на місці старого храму було збудовано новий готичний костел за проектом угорського архітектора Ціглера. Збережене святилище, яке залишилося від старої святині переобладнано на каплицю Святого Йосифа.

24 вересня 1905 р. новоспоруджений храм був освячений. У 1976 р. храм реставрували. 14 серпня 1993 р. після здобуття Україною незалежності храм Святого Мартина з Тур став головним в Апостольській адміністратурі Закарпаття [24].

27 березня 2002 р. з утворенням дієцезії храм отримав статус катедрального. 28 вересня 2013 р. катедру консекрував єпископ Антал Майнек за участю єпископа Греко-Католицької Церкви Закарпаття Мілана Шашіка.

Нині на парафії працюють дієцезіальні священники, а також Отці Францисканці (Орден Братів Менших) та Отці Домініканці (орден Братів Проповідників) та черниці згромадження Сестер Домініканок блаженної Імельди [24] Рисунок 9 a-b.




Рис. 9 a-b. Костел Святого Мартина та каплиця Святого Йосифа (Див.: Мукачево. Кафедральний собор..; фото каплиці: Posterrr, 2005 http://surl.li/gryjsu

Катедральний собор Пресвятої Діви Марії в Одесі (Одесько-Сімферопольська архідієцезія Римо-Католицької Церкви) належить до об'єктів Світової спадщини.

У 1795 р. місцева римсько-католицька громада Одеси послуговувалася невеликим дерев'яним будинком у якому Святі Меси відправляв о. Андре Арчіоллі Порох SJ. В розвиток Одеси дуже вагомий вклад внесли іммігранти-католики з Європи. У 1805–1822 рр. тривало будівництво костелу

за проектом італійського архітектора Франческо Франполі. У 1820 р. коли російський цар Олександр I своїм указом заборонив в Росії, а також і в Одесі послугу Отців Єзуїтів храм перейшов до дієцезіального духовенства. У 40-х рр. XIX ст. було прийнято рішення побудувати новий храм [25].

У 1844–1853 рр. зусиллям настоятеля о. Григорія Разутовича було споруджено новий храм у романо-готичному стилі за проектом *Франческо Моранді* / Francesco Morandi. Проект допрацював та завершив будову Фелікс Гонсьоровський. 16 серпня 1853 р. святиню консекрував єпископ Тираспільський Фердінанд Канн. На головному вівтарі святині розмістили монументальний образ Внебовзяття Пресвятої Діви Марії намальований німецьким художником Фішером. У 1935 р. радянська влада закрила храм, конфіскувавши у 1922 р. літургійні вироби. Згодом відкрила в приміщенні болгарсько-німецький клуб. Одеські священики, які не були арештовані виїхали в Румунію. У 1941 р. костел ненадовго повернули вірним коли в місто увійшла румунська армія. У цей період душпастирську діяльність тут проводив вікарій парафії о. Йосиф Хахула. У 1949 р. радянська влада знову закрила храм. Спочатку облаштувала в приміщенні виставку досягнень Одещини, а згодом – спортивний зал, знищивши колони, мармурове оздоблення тощо [25].

9 серпня 1991 р. після здобуття Україною незалежності храм повернули одеській римо-католицькій громаді, опіку над яким віддали Отцям Салезіянам та о. Тадеушу Хоппе. У 1997–1999 рр. тут працював вікарієм о. Віталій Кривицький SDB (з 2017 р. – єпископ, Ординарій Київсько-Житомирської дієцезії). Після створення Одесько-Сімферопольської дієцезії у 2002 р. собор отримав статус катедрального та перейшов під юрисдикцію дієцезіального духовенства. 24 серпня 2008 р., після реставрації катедральний собор Внебовзяття Пресвятої Діви Марії реконсекрував кардинал Станіслав Дзівіш / Stanisław Jan Dziwisz з Кракова. 15 серпня 2022 р. Апостольський нунцій в Україні архієпископ Вісвальдас Кульбокас за участю єпископів Станіслава Широкорадюка та Яна Собіло коронував ікону Внебовзяття Пресвятої Діви Марії розміщену на головному вівтарі короною, яку для цієї церемонії освятив Папа Римський Франциск [25].

У проповіді архієпископ Вісвальдас Кульбокас підкреслив, що присутність Богородиці поруч сповнює нас миром та радістю. Коронування образу Марії – єднає нас і всю Церкву у обіймах з Дівою Марією [31] Рисунок 10 a-b.



Рис.10 a-b. Катедральний собор Внебовзяття Пресвятої Діви Марії в Одесі (фото: Yuriy Kvach, 2013 http://surl.li/yvzjfm); Коронування ікони Матері Божої (Див.: Урочистість коронації ікони Богородиці в одеській катедрі (19 серпня 2022) https://rkc.lviv.ua/news_view-Urochustist_koronacii_ikonu_Bogoroduci_v_odeskij_katedri-ua

Нині на парафії працюють дієцезіальні священники, а від 27 вересня 2020 р. – Отці Францисканці (орден Братів Менших); черниці: Згромадження Малих Сестер Непорочного Серця Марії (гонораткі); Згромадження Сестер Служебниць Непорочно Зачатої Пресвятої Діви Марії.

Висновки. Нині в Україні тридцять дев'ять католицьких катедральних соборів (24 передано УГКЦ, один костел передано ПЦУ, два в Мукачево – русинський обряд, один належить церкві Вірменського обряду). Римо-Католицькій Церкві належать одинадцять храмів, а саме: собор святих апостолів Петра і Павла (Кам'янець-Подільський); собор Внебовзяття Пресвятої Діви Марії (Харків); Співкатедральний собор Отця Милосердного (Запоріжжя); собор Святої Премудрості (Житомир); собор святого Олександра (Київ); собор святого Миколая (Київ) – колишній катедральний собор; собор святих Петра і Павла (Луцьк); собор Святої Трійці (Луцьк), колишній катедральний собор; Митрополичий собор Внебовзяття Пресвятої Діви Марії, який має статус Малої базиліки та занесений до Світової спадщини ЮНЕСКО; собор святого Мартина з Тур (Мукачево); собор Пресвятої Діви Марії (Одеса), об'єкт Світової спадщини ЮНЕСКО.

Література:

1. 131 річниця з дня першого освячення храму Успіння Пресвятої Діви Марії в Харкові. *Харківсько-Запорізька дієцезія Римсько-Католицької Церкви в Україні*. URL: https://www.catholic-kharkiv.org/2022/12/131-richnytsya-z-dnya-pershogo-osvyachennya-hramu-uspinnya-presvyatoyi-divy-mariyi-v-harkovi/

2. Adamski, J., Biernat, M., Ostrowski, J.K., & Petrus, J.T. Katedra Łacińska we Lwowie. *Materiały do dziejów sztuki sakralnej na ziemiach wschodnich dawnej Rzeczypospolitej: 23 t. Kościóły i klasztory rzymskokatolickie dawnego województwa ruskiego*. Część I. / Redakcja naukowa Jan K. Ostrowski. Kraków: Wydawnictwo Antykwa. 2013. T.21. 289 s.

3. Betlej A. Polejowski Maciej. *Słownik Artystów Polskich.* T. 7. Warszawa, 2003. S. 376. URL: https://archiv.ub.uni-heidelberg.de/artdok/2982/1/Betlej_Polejowski_Maciej_2003.pdf

4. Betlej, A. Paweł Giżycki SJ, architekt polski XVIII wieku. Kraków, 2003. 399 s., S.163.

5. Brykowska, M. Kościół Jezuitów w Łucku i architektura zakonu Jezuitów na Wołyniu i Podolu w 1. połowie XVII wieku. *Instytut Historii Sztuki. Sztuka Kresów Wschodnich: materiały sesji naukowej.* 2. 1996. S.67. https://doi.org/10.11588/diglit.22259.9

6. Burda E. Sierakowski Wacław Hieronim z Bogusławic Jan Andrzej h. Ogończyk (1700–1780). *Polski Słownik Biograficzny.* Warszawa-Kraków: Polska Akademja Nauk, 1996. T. XXXVII/2. Zeszyt 153.

7. Dzieduszycki, M. Kościół katedralny lwowski obrządku łacińskiego. Lwów: Nakładem X.O. Hołyńskiego; Druk. Karola Budweisera; 1872. 92 s. (reprint: Warszawa 1989, Interim).

8. Historia kościoła katolickiego w Charkowie po 1917 r. *Nowy Kurier Galicyjski* (17 lipca 2017). URL: https://kuriergalicyjski.com/historia-kosciola-katolickiego-w-charkowie-po-1917-r/

9. Iwanicki K. Kościoły i kaplice w Kijowie. Warszawa: Drukarnia Samorz. Instytutu Wydawniczego w Warszawie, 1931. 88 s.

10. Iwanicki, K. Katedra w Kamieńcu. Warszawa: Jan Cotty, 1930. 34 s.

11. Mańkowski T. Dawny Lwów. Jego sztuka i kultura artystyczna. Londyn: Fundacja Lanckorońskich: Polska Fundacja Kulturalna, 1974. 442 s.

12. Ukraina: pożar zabytkowego kościoła św. Mikołaja w Kijowie. *OBLACI.PL/SZ* (3 września 2021). URL: https://misyjne.pl/ukraina-plonie-polski-kosciol-w-kijowie-trwa-akcja-gasnicza/

13. Zajączkowski, S. Z dziejów katedry lwowskiej. *Przegląd Teologiczny*. Rocznik5, Lwów, 1924.

14. Zimorowicz, J.B. Historia miasta Lwowa, Galicji i Lodomerii królestw stolicy. Lwów, 1835.

15. Бучек М. Львівська Архідієцезія латинського обряду. Ілюстрована розповідь. Т. 1, Ч. 1. *Парафії, костели та каплиці* (Львівська обл.). Львів: Курія Львівської Архідієцезії РКЦ, 2004. 322 с.

16. Дем'янчук А. Образ Милосердного Ісуса та його копії у Львівській архідієцезії Римо-Католицької Церкви. *Advanced discoveries of modern science: experience, approaches and innovations: collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the II International Scientific and Theoretical Conference* (Vol.2), October 29, 2021. Amsterdam, The Netherlands: European Scientific Platform. pp. 100–104. URL: https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/scientia/issue/view/29.10.2021/624

17. Дем'янчук А. Чудотворна ікона Мати Божа Ласкава та її копії в католицьких храмах Галичини. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.* 2021. Вип. №43, Том 1. С.85-91. URL: http://www.aphn-journal.in.ua/43-1-2021 URL: http://www.aphn-journal.in.ua/archive/43_2021/part_1/13.pdf.

18. Дем'янчук А.Л. Львівська архікатедральна базиліка Внебовзяття Пресвятої Діви Марії: історія та сакральне мистецтво. *Культурологічний Альманах.* 2024. Вип. № 4(12). С. 118–126. DOI https://doi.org/10.31392/cult.alm.2024.4.14 URL: https://almanac.npu.kiev.ua/index.php/almanac/article/view/482/454

19. Запоріжжя. Співкафедральний собор Бога Отця Милосердного (1998–2004). Санктуарій Бога Отця Милосердного (2011). Запорізька обл., Запорізький р-н. *Костели і каплиці України.* URL: https://rkc.in.ua/index.php?m=k&p=za__zabo

20. Історія римсько-католицької церкви в Харкові. *Харківсько-Запорізька дієцезія Римсько-Католицької.* URL: https://www.catholic-kharkiv.org/yeparhiya/istoriya/istoriya-rimsko-katolitskoyi-parafiyi-v-harkovi/

21. Кам'янець-Подільський. Кафедральний собор свв. Апп. Петра і Павла (1428–1430). Хмельницька обл., Кам'янець-Подільський р-н. *Костели і каплиці України.* URL: https://rkc.in.ua/index.php?&m=k&f=akphm&p=hmkpkppp&l=u

22. Луцьк. Кафедральний собор свв. Апп. Петра і Павла (1616–1639). Волинська обл., Луцький р-н. *Костели і каплиці України.* URL: https://rkc.in.ua/index.php?&m=k&f=alcvl&p=vl__lcpp&l=u

23. Львівський катедральний собор Успіння Пресвятої Діви Марії. Львів: Вид-ня парафії львівського катедрального собору, 2001. 39 с., С.5.

24. Мукачево. Кафедральний собор св. Мартина з Туру (1904–1905). Закарпатська обл., Мукачівський р-н *Костели і каплиці України.* URL: https://rkc.in.ua/index.php?&m=k&f=amuzk&p=zkmumumr&l=r

25. Одеса. Кафедральний собор Успіння Пресвятої Діви Марії (1844 - 1853). Одеська обл., Одеський р-н. *Костели і каплиці України.* URL: https://rkc.in.ua/index.php?&m=k&f=aosod&p=od__odud&l=u

26. Пам'ятник Папі-слов'янину сприятиме туристичній привабливості Житомира. *Credo* URL: https://credo.pro/2011/10/52804

27. Парафія Святої Софії. *Київсько-Житомирська Дієцезія.* URL: https://kzd.org.ua/parishes/parafiya-sv-sofiyi

28. Путова Г. Костьол святого Олександра. Історія. *Римо-Католицька парафія Собору Святого Олександра* (грудень, 2014). URL: https://st-alexander.kiev.ua/?page_id=2

29. Російська ракета пошкодила костел Святого Миколая в Києві. *Вечірній Київ*. (20 грудня 2014 р.). URL: https://vechirniy.kyiv.ua/news/106452/

30. Собор Бога Отця Милосердного (Запоріжжя). *nina.az* URL: https://www.wikidata.uk-ua.nina.az/Собор_Бога_Отця_Милосердного_(Запоріжжя).html

31. Урочистість коронації ікони Богородиці в одеській катедрі. Львівська Архідієцезія Римсько-Католицької Церкви в Україні (19 серпня 2022). URL: https://rkc.lviv.ua/news_view-Urochustist_koronacii_ikonu_Bogoroduci_v_odeskij_katedri-ua

32. Харків. Кафедральний собор Успіння Пресвятої Діви Марії (1887–1891). Харківська обл., Харківський р-н. *Костели і каплиці України.* URL: https://rkc.in.ua/index.php?m=k&p=hv__hvud

33. Харківсько-Запорізька дієцезія. *Римсько-Католицька Церква в Україні* URL: https://rkc.org.ua/rkcz-v-ukrayini/diyeczeziyi/harkivsko-zaporizka-diyeczeziya/

References:

1. 131 richnytsia z dnia pershoho osviachennia khramu Uspinnia Presviatoi Divy Marii v Kharkovi [131st anniversary of the first consecration of the Church of the Assumption of the Blessed Virgin Mary in Kharkiv]. *Kharkivsko-Zaporizka diietseziia Rymsko-Katolytskoi Tserkvy v Ukraini.* URL: https://www.catholic-kharkiv.org/2022/12/131-richnytsya-z-dnya-pershogo-osvyachennya-hramu-uspinnya-presvyatoyi-divy-mariyi-v-harkovi/ [in Ukrainian].

2. Adamski, J., Biernat, M., Ostrowski, J.K., & Petrus, J.T.(2013). Katedra Łacińska we Lwowie. *Materiały do dziejów sztuki sakralnej na ziemiach wschodnich dawnej Rzeczypospolitej*: *23 t. Kościóły i klasztory rzymskokatolickie dawnego województwa ruskiego*. Część I. [Latin Cathedral in Lviv / Materials for the history of sacred art in the eastern territories of the former Polish-Lithuanian Commonwealth: 23 vols.] Kraków: Antykwa (Vol.21), 289 [in Polish].

3. Betlej A. (2003). Polejowski Maciej. *Słownik Artystów Polskich.* [Polejowski Maciej. Dictionary of Polish Artists]. (Vol.7), Warszawa, 376. URL: https://archiv.ub.uni-heidelberg.de/artdok/2982/1/Betlej_Polejowski_Maciej_2003.pdf [in Polish].

4. Betlej, A. (2003). Paweł Giżycki SJ, architekt polski XVIII wieku. [Paweł Giżycki SJ, Polish architect of the 18th century]. Kraków, 399 [in Polish].

5. Brykowska, M. (1996). Kościół Jezuitów w Łucku i architektura zakonu Jezuitów na Wołyniu i Podolu w 1. połowie XVII wieku. *Instytut Historii Sztuki. Sztuka Kresów Wschodnich: materiały sesji naukowej.* [The Jesuit Church in Lutsk and the architecture of the Jesuit order in Volhynia and Podolia in the 1st half of the 17th century. I*nstitute of Art History. Art of the Eastern Borderlands: materials of the scientific session. 2.* P.67. URL: https://doi.org/10.11588/diglit.22259.9 [in Polish].

6. Burda E. (1996). Sierakowski Wacław Hieronim z Bogusławic Jan Andrzej h. Ogończyk (1700–1780). *Polski Słownik Biograficzny.* [Sierakowski Wacław Hieronim z Bogusławic Jan Andrzej h. Ogończyk (1700–1780). Polish Biographical Dictionary]. Warszawa-Kraków: Polska Akademja Nauk, Vol.37/2), Issue 153. 312. [in Polish].

7. Dzieduszycki, M. (1872). Kościół katedralny lwowski obrządku łacińskiego. Lwów: Nakładem X.O. Hołyńskiego; Druk. Karola Budweisera; 1872. [Lviv Cathedral Church of the Latin Rite. Lviv: Published by X.O. Hołyński; Printed by Karol Budweise]. 92 (reprint: Warsaw 1989, Interim) [in Polish].

8. Historia kościoła katolickiego w Charkowie po 1917 r. *Nowy Kurier Galicyjski* [History of the Catholic Church in Kharkiv after 1917. *Nowy Kurier Galicyjski*] (July 17, 2017). URL: https://kuriergalicyjski.com/historia-kosciola-katolickiego-w-charkowie-po-1917-r/ [in Polish].

9. Iwanicki K. (1931). Kościoły i kaplice w Kijowie [Churches and chapels in Kiev]. Warszawa: Drukarnia Samorz. 88 [in Polish].

10. Iwanicki, K. (1930). Katedra w Kamieńcu [The Cathedral in Kamieniec]. Warszawa: Jan Cotty, 34 [in Polish].

11. Mańkowski T. (1974). Dawny Lwów. Jego sztuka i kultura artystyczna [Old Lviv. Its art and artistic culture]. Londyn: Fundacja Lanckorońskich, 442, 30 [in Polish].

12. Ukraina: pożar zabytkowego kościoła św. Mikołaja w Kijowie [Ukraine: fire at the historic St. Nicholas Church in Kiev]. *OBLACI.PL/SZ* (September 3, 2021). URL: https://misyjne.pl/ukraina-plonie-polski-kosciol-w-kijowie-trwa-akcja-gasnicza/ [in Polish].

13. Zajączkowski, S. (1924). Z dziejów katedry lwowskiej. *Przegląd Teologiczny* [From the history of the Lviv cathedral. Theological Review]. Lviv (Vol.5), (pp. 41–55), 280-301. [in Polish].

14. Zimorowicz, J.B. (1835). Historia miasta Lwowa, Galicji i Lodomerii królestw stolicy. [History of the city of Lviv, Galicia and Lodomeria kingdoms of the capital]. Lwów. 112; [in Polish].

15. Buchek M. (2004). Lvivska Arkhidiietseziia latynskoho obriadu. Iliustrovana rozpovid. [Lviv Archdiocese of the Latin Rite. Illustrated Story. Vol. 1, Part 1. Parishes, Churches and Chapels (Lviv Region)]. Lviv: Curia of the Lviv Archdiocese of the Roman Catholic Church. 322. [in Ukrainian].

16. Demianchuk A. (2021). Obraz Myloserdnoho Isusa ta yoho kopii u Lvivskii arkhidiietsezii Rymo-Katolytskoi Tserkvy. [The Image of the Merciful Jesus and Its Copies in the Lviv Archdiocese of the Roman Catholic Church]. *Advanced discoveries of modern science: experience, approaches and innovations: collection of scientific papers «Scientia» with Proceedings of the II International Scientific and Theoretical Conference* (October 29), Amsterdam, The Netherlands: European Scientific Platform. (Vol.2), (pp. 100–104). URL: https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/scientia/issue/view/29.10.2021/624 [in Ukrainian].

17. Demianchuk A. (2021). Chudotvorna ikona Maty Bozha Laskava ta yii kopii v katolytskykh khramakh Halychyny [The Miraculous Icon of the Mother of God the Gracious and Its Copies in Catholic Churches of Galicia]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka.* Issue 43, (Vol.1), (pp. 85–91), URL: http://www.aphn-journal.in.ua/43-1-2021 URL: http://www.aphn-journal.in.ua/archive/43_2021/part_1/13.pdf. [in Ukrainian].

18. Demianchuk A.L. (2024). Lvivska arkhikatedralna bazylika Vnebovziattia Presviatoi Divy Marii: istoriia ta sakralne mystetstvo [Lviv Archcathedral Basilica of the Assumption of the Blessed Virgin Mary: History and Sacred Art]. *Kulturolohichnyi Almanakh.* 4(12). (pp. 118–126). DOI https://doi.org/10.31392/cult.alm.2024.4.14 URL: https://almanac.npu.kiev.ua/index.php/almanac/article/view/482/454 [in Ukrainian].

19. Zaporizhzhia. Spivkafedralnyi sobor Boha Ottsia Myloserdnoho (1998–2004). Sanktuarii Boha Ottsia Myloserdnoho (2011). Zaporizka obl., Zaporizkyi r-n [Zaporizhzhia. Co-cathedral of God the Merciful Father (1998–2004)] *Kostely i kaplytsi Ukrainy*. URL: https://rkc.in.ua/index.php?m=k&p=za__zabo [in Ukrainian].

20. Istoriia rymsko-katolytskoi tserkvy v Kharkovi [History of the Roman Catholic Church in Kharkiv]. *Kharkivsko-Zaporizka diietseziia Rymsko-Katolytskoi.* URL: https://www.catholic-kharkiv.org/yeparhiya/istoriya/istoriya-rimsko-katolitskoyi-parafiyi-v-harkovi/ [in Ukrainian].

21. Kamianets-Podilskyi. Kafedralnyi sobor cvv. App. Petra i Pavla (1428–1430) [Kamianets-Podilskyi. Cathedral of Sts. App. Peter and Paul (1428–1430)]. *Kostely i kaplytsi Ukrainy.* URL: https://rkc.in.ua/index.php?&m=k&f=akphm&p=hmkpkppp&l=u [in Ukrainian].

22. Lutsk. Kafedralnyi sobor cvv. App. Petra i Pavla (1616–1639) [Lutsk. Cathedral of St. Apostles Peter and Paul (1616–1639)]. *Kostely i kaplytsi Ukrainy*. URL: https://rkc.in.ua/index.php?&m=k&f=alcvl&p=vl__lcpp&l=u [in Ukrainian].

23. Lvivskyi katedralnyi sobor Uspinnia Presviatoi Divy Marii. (2001). [Lviv Cathedral of the Assumption of the Blessed Virgin Mary]. Lviv, 39. [in Ukrainian].

24. Mukachevo. Kafedralnyi sobor sv. Martyna z Turu (1904–1905). [Mukachevo. Cathedral of St. Martin of Tours (1904–1905)]. *Kostely i kaplytsi Ukrainy.* URL: https://rkc.in.ua/index.php?&m=k&f=amuzk&p=zkmumumr&l=r [in Ukrainian].

25. Odesa. Kafedralnyi sobor Uspinnia Presviatoi Divy Marii (1844–1853) [Odesa. Cathedral of the Assumption of the Blessed Virgin Mary (1844–1853)]. *Kostely i kaplytsi Ukrainy*. URL: https://rkc.in.ua/index.php?&m=k&f=aosod&p=od__odud&l=u [in Ukrainian].

26. Pamiatnyk Papi-slovianynu spryiatyme turystychnii pryvablyvosti Zhytomyra [Monument to the Slavic Pope will contribute to the tourist attractiveness of Zhytomyr]. *Credo* URL: https://credo.pro/2011/10/52804 [in Ukrainian].

27. Parafiia Sviatoi Sofii [Parish of St. Sophia]. *Kyivsko-Zhytomyrska Diietseziia*. URL: https://kzd.org.ua/parishes/parafiya-sv-sofiyi [in Ukrainian].

28. Putova H. Kostol sviatoho Oleksandra. Istoriia. [Church of St. Alexander. History] (December 2014). *Rymo-Katolytska parafiia Soboru Sviatoho Oleksandra*. URL: https://st-alexander.kiev.ua/?page_id=2 [in Ukrainian].

29. Rosiiska raketa poshkodyla kostel Sviatoho Mykolaia v Kyievi. [Russian missile damages St. Nicholas Church in Kyiv]. (December 20, 2014). *Vechirnii Kyiv*. URL: https://vechirniy.kyiv.ua/news/106452/ [in Ukrainian].

30. Sobor Boha Ottsia Myloserdnoho (Zaporizhzhia). [Cathedral of God the Father of Mercy (Zaporizhzhya)]. *nina.az* URL: https://www.wikidata.uk-ua.nina.az/Sobor_Boha_Ottsia_Myloserdnoho_(Zaporizhzhia).html [in Ukrainian].

31. Urochystist koronatsii ikony Bohorodytsi v odeskii katedri. [Coronation ceremony of the icon of the Virgin Mary in the Odessa Cathedral.] (August 19, 2022). *Lvivska Arkhidiietseziia Rymsko-Katolytskoi Tserkvy v Ukraini.* URL: https://rkc.lviv.ua/news_view-Urochustist_koronacii_ikonu_Bogoroduci_v_odeskij_katedri-ua [in Ukrainian].

32. Kharkiv. Kafedralnyi sobor Uspinnia Presviatoi Divy Marii (1887–1891). [Kharkiv. Cathedral of the Assumption of the Blessed Virgin Mary (1887–1891)]. *Kostely i kaplytsi Ukrainy.* URL: https://rkc.in.ua/index.php?m=k&p=hv__hvud [in Ukrainian].

33. Kharkivsko-Zaporizka diietseziia. [Kharkiv-Zaporizhzhya diocese]. Rymsko-Katolytska Tserkva v Ukraini. URL: https://rkc.org.ua/rkcz-v-ukrayini/diyeczeziyi/harkivsko-zaporizka-diyeczeziya/ [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) № 4(34)2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 631.372:338.242(477)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1913-1928

Довгорук Юрій Олександрович кандидат історичних наук, старший науковий співробітник відділу науково-методичної роботи та реферування, Національна наукова сільськогосподарська бібліотека НААН, м. Київ, http://orcid.org/0000-0001-6543-895X

ВИПРОБУВАЛЬНІ СТАНЦІЇ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКИХ МАШИН ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ СТРАТЕГІЇ В АГРАРНІЙ ГАЛУЗІ УКРАЇНИ

Анотація. Актуальність дослідження зумовлена потребами технологічної модернізації аграрного сектору, післякризового відновлення виробничих потужностей і необхідністю підвищення обґрунтованості управлінських рішень щодо технічного переоснащення господарств. У статті досліджено функціональні можливості випробувальних станцій сільськогосподарських машин як важливого елементу інноваційної інфраструктури аграрної сфери України. Метою дослідження є обґрунтування ролі випробувальних станцій як стратегічного інструменту у історичному розвитку системи агропромислового виробництва, формування та реалізації інноваційної політики в аграрному виробництві з урахуванням сучасних викликів і потреб цифрового розвитку. Методологічну основу становлять системний підхід, порівняльно-структурний та інституційний аналіз, а також узагальнення практичного досвіду функціонування вітчизняних випробувальних центрів. У процесі дослідження встановлено, що випробувальні станції забезпечують незалежну технічну верифікацію агротехніки та формують емпіричну базу для прийняття стратегічних рішень у сфері державної підтримки, кластерного розвитку й регіонального планування. Виявлено історичні етапи формування випробувальних станцій землеробських машин на історичних теренах України, стримувальні чинники розвитку їхнього потенціалу, зокрема фрагментарність нормативної бази, обмежене фінансування, зношеність інфраструктури та слабка інтеграція в цифрові аграрні екосистеми. Запропоновано комплекс практичних рішень: створення єдиної цифрової платформи результатів випробувань, нормативне включення випробувальних центрів у процеси регіонального технічного планування, розвиток державно-приватного партнерства та інституційної взаємодії з агровиробниками. Доведено, що системне оновлення функціонального статусу випробувальних станцій сприятиме

підвищенню технологічної спроможності галузі, посиленню доказовості агротехнічних рішень і стратегічному впливу на формування інноваційної політики в аграрному секторі. Перспективним напрямом подальших досліджень визначено розробку цифрових моделей інтеграції технічної експертизи у стратегічне планування аграрного розвитку.

Ключові слова: випробування землеробських машин, аграрна дослідна справа, Томаш Рильський, Г. О. Латишев, К. Г. Шиндлер, цифрова платформа, стратегічне планування, агроінновації.

Dovgoruk Yuriy Oleksandrovych Candidate of Historical Sciences, Senior Researcher of the Department of scientific and methodological work and abstracting of the National Scientific Agricultural Library of the NAAS, Kyiv, http://orcid.org/0000-0001-6543-895X

TESTING STATIONS FOR AGRICULTURAL MACHINERY AS A TOOL FOR SHAPING AN INNOVATION STRATEGY IN THE AGRICULTURAL SECTOR OF UKRAINE

Abstract. The relevance of the study is driven by the urgent need for technological modernization of the agricultural sector, post-crisis recovery of production capacities, and the growing demand for well-grounded managerial decisions regarding the technical re-equipment of farms. The article examines the functional capabilities of agricultural machinery testing stations as a key component of Ukraine's innovation infrastructure in agriculture. The purpose of the study is to substantiate the role of testing stations as a strategic tool in the historical development of the agro-industrial production system, the formation and implementation of innovation policy in agricultural production, taking into account the current challenges and needs of digital development. The methodological framework is based on a systems approach, comparative-structural and institutional analysis, as well as the generalization of practical experience from the operation of domestic testing centers. The analysis reveals that testing stations provide independent technical verification of agricultural machinery and create an empirical basis for strategic decisions in public support mechanisms, cluster development, and regional planning. The historical stages of formation of testing stations of agricultural machinery in the historical territories of Ukraine are revealed, key limitations to the development of these institutions include fragmented regulations, insufficient funding, outdated infrastructure, and low integration into digital agro-ecosystems. A set of practical solutions is proposed: the creation of a unified digital platform for test results, regulatory inclusion of testing centers in the processes of regional technical planning,

development of public-private partnerships, and institutional collaboration with agricultural producers. The study proves that the systemic renewal of the functional status of testing stations will enhance the technological capacity of the agricultural sector, strengthen the evidence base for agrotechnical decisions, and expand the strategic impact on the formation of agricultural innovation policy. A promising direction for further research is the development of digital models for integrating technical expertise into agricultural strategic planning.

Keywords: testing of agricultural machinery, agricultural research, Tomasz Rylski, G. O. Latyshev, K. G. Schindler, digital platform, strategic planning, agro-innovation.

Постановка проблеми. У сучасних умовах трансформації аграрного сектору України під впливом зовнішніх викликів, зокрема воєнних дій, глобалізації та зміни клімату, постає потреба у формуванні ефективної інноваційної стратегії, що забезпечить сталий розвиток сільського господарства. Одним із важливих інструментів такої стратегії є випробувальні станції сільськогосподарських машин, які дозволяють не лише підвищити рівень технологічного забезпечення галузі, але й забезпечити адаптацію техніки до специфічних умов господарювання в різних регіонах України. Проблема полягає у відсутності належної інтеграції результатів випробувань у систему аграрного управління та інноваційного планування, що призводить до недостатнього впровадження високоефективних технологій у виробництво. Водночас наукова значущість полягає в необхідності системного аналізу ролі випробувальних станцій як платформи для оцінювання ефективності, екологічності та економічної доцільності нових зразків техніки. Практичне значення теми зумовлене потребою в розробленні механізмів інтеграції результатів діяльності випробувальних станцій у загальнонаціональні та регіональні інноваційні стратегії, що сприятиме підвищенню продуктивності аграрного виробництва, зниженню витрат і покращенню конкурентоспроможності українського агросектору на міжнародному ринку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Випробувальні станції сільськогосподарських машин у сучасних умовах набувають стратегічного значення як інструмент інноваційного розвитку аграрної галузі України, особливо в контексті повоєнної відбудови та цифрової трансформації. Аналіз наукових досліджень дозволяє виокремити чотири змістовні напрями, які формують оновлену наукову парадигму випробувальної діяльності.

Перший напрям наукових розвідок пов’язаний із ретроспективним аналізом становлення випробувальної інфраструктури. Зокрема, О. Деркач

акцентує на зародженні наукових основ випробувань землеробської техніки в Україні у другій половині XIX – на початку XX століття, висвітлюючи роль технічних товариств і освітніх осередків у формуванні перших випробувальних норм і локальних станцій [1]. Розвиток випробувальної інфраструктури в Галичині аналізує О. Вісин, підкреслюючи запозичення австрійських норм і залучення сільськогосподарських товариств до технічного тестування машин у реальних польових умовах [2]. Така історична основа забезпечує методологічну спадкоємність, що може стати базисом для формування нових протоколів випробувань, які відповідатимуть сучасним викликам аграрного сектору України.

Другий напрям досліджень спрямовний на вивчення технічної модернізації методів випробувань. Науковці В. Чен (W. Chen), Г. Цао (G. Cao), Д. Юань (D. Yuan), Ю. Дін (Y. Ding), Ц. Чжу (J. Zhu), С. Чен (X. Chen) описали застосування шестивимірних сенсорів у навантажувальному тестуванні, що дозволяє в реальному часі відстежувати вектори зусиль і точність дії механізмів [3]. Це відкриває нові можливості для верифікації експлуатаційної надійності ще до серійного виробництва. Комп'ютеризовану систему підтримки прийняття рішень щодо придбання тракторів і сільськогосподарських машин, яка враховує результати випробувань і сервісних характеристик, вивчали К. Дурчак (K. Durczak), А. Екільський (A. Ekielski), Р. Козловський (R. Kozłowski), Т. Желазінський (T. Żelaziński), К. Піларський (K. Pilarski) [4]. Це свідчить про перехід до інтегрованих рішень, де випробувальна база слугує джерелом аналітичної інформації для аграрного бізнесу.

Третій напрям наукових напрацювань стосується цифровізації процесів тестування та впровадження штучного інтелекту. Дослідники Х. Тянь (H. Tian), Ю. Ян (Y. Yang), Д. Ван (D. Wang), С. Юй (X. Yu), Ч. Лю (Z. Liu), Ю. Лю (Y. Liu), В. Дун (W. Dong) узагальнюють використання комп'ютерного зору для моніторингу функціонування техніки в динаміці, що дозволяє автоматично фіксувати збої в роботі агрегатів [5]. Упровадження статистичних алгоритмів машинного навчання в агровізуальні системи, зокрема в польових умовах, аналізують Т. Рехман зі співавторами (T. Rehman et al.) [6]. Можливість аналізу результатів випробувань через машинне навчання для формування класифікацій несправностей демонструють М. Аміні (M. Amini) та А. Рахмані (A. Rahmani) [7]. Алгоритми машинного навчання в сільському господарстві, які потенційно адаптуються до завдань тестування в умовах змін клімату або нестандартного ґрунту, систематизують В. Мешрам з колегами (V. Meshram et al.) [8]. Усі ці дослідження сприяють розробці інтелектуальних модулів контролю техніки на базі даних, отриманих у процесі випробувань.

Четвертий напрям наукових праць фокусується на інтеграції випробування техніки в стратегічну концепцію smart farming та аграрної трансформації. Автоматизовану систему навігації сільськогосподарської техніки, ефективність якої залежить від точності випробувань у реальних умовах, представили С. Лі зі співавторами (S. Li et al.) [9]. Еволюцію навігаційних систем, що вимагає змін у методиках випробувань, зокрема включення перевірки маршруту, уникнення перешкод та автономної роботи, аналізують М. Чжан із колегами (M. Zhang et al.) [10]. Експериментальну методологію для оцінки RTK GNSS-приймачів у точному землеробстві, яка передбачає тестування обладнання в різних умовах сигналу та рельєфу, розробили М. Піні з однодумцями (M. Pini et al.) [11]. Систему аналізу несправностей техніки на основі великих даних, де дані з випробувань стають основою для алгоритмів прогнозування збоїв, пропонують Д. Лі зі співавторами (D. Li et al.) [12]. Важливість створення окремих випробувальних протоколів для електрифікованої техніки, що відповідає новим вимогам енергоощадження й адаптації до сонячних джерел живлення, підкреслює колектив науковців на чолі з Е. Сколаро (E. Scolaro et al.) [13]. Вимоги Agriculture 4.0 до тестування техніки, що функціонує в цифрових середовищах, систематизують Р. Аббасі (R. Abbasi), П. Мартінес (P. Martinez), Р. Ахмад (R. Ahmad) [14]. Тісний зв'язок між точністю випробувань та результативністю smart farming-технологій обґрунтовують Т. А. Шейх зі співавторами (T. A. Shaikh et al.), підкреслюючи роль тестування в адаптації машинного навчання до польових умов [15].

Таким чином, випробувальні станції в агросекторі України мають трансформуватися в багатофункціональні інноваційні платформи. Вони поєднують історичну спадщину, сучасну технічну експертизу, цифрові системи моніторингу та стратегічне планування в межах відбудови аграрної сфери.

Попри наявність окремих досліджень, діяльність випробувальних станцій сільськогосподарської техніки в Україні досі розглядається переважно в технічному або нормативному контексті, без належної уваги до їхньої стратегічної ролі в системі інноваційного розвитку аграрного сектору. Нерозв'язаними залишаються питання інтеграції результатів випробувань у державну аграрну політику, механізмів їхнього впливу на прийняття управлінських рішень, а також взаємодії з агровиробниками на рівні практичного використання техніко-експертних даних. Недостатньо досліджено й інституційні та фінансові перешкоди, що обмежують їхню ефективність, зокрема в умовах цифровізації галузі.

Запропоноване дослідження заповнює ці прогалини шляхом аналізу концептуальної моделі функціонування випробувальних станцій у зв'язку з

інноваційною аграрною стратегією. У роботі поєднано системний та інституційний підходи до оцінювання взаємодії між державними структурами, технічними експертними центрами та агровиробниками, що дозволяє встановити причинно-наслідкові зв'язки між випробуваннями техніки та стратегічними рішеннями у сфері її впровадження. Це забезпечує підґрунтя для розроблення нових управлінських і цифрових рішень, які можуть бути використані в аграрній політиці на регіональному й національному рівнях.

Мета і завдання статті. Метою статті є обґрунтування ролі випробувальних станцій сільськогосподарських машин як стратегічного інструменту формування та реалізації інноваційної політики в аграрній галузі України з урахуванням сучасних викликів і потреб технологічної модернізації.

Завдання статті:

1) визначити концептуальні засади й структурні особливості функціонування випробувальних станцій сільськогосподарської техніки в умовах інноваційної модернізації аграрного сектору України;

2) оцінити взаємозв'язок між технічним оновленням аграрних підприємств, результатами випробувань техніки та ефективністю взаємодії між державними інституціями, випробувальними станціями й агровиробниками;

3) виявити системні обмеження нормативно-правового, фінансового та інституційного характеру у функціонуванні випробувальних станцій і розробити практичні рекомендації щодо їхньої інтеграції в аграрні інноваційні стратегії на регіональному та національному рівнях.

Виклад основного матеріалу. Становлення випробувальних станцій землеробських машин на теренах сучасної України бере свій початок у другій половині XIX – на початку XX століття. У цей час на українських землях розпочалося активне формування системи випробувань землеробських машин, що стало важливим етапом у розвитку сільськогосподарської механіки та механізації аграрного виробництва. Ініціатива створення випробувальних станцій належала видатним ученим, які не лише закладали теоретичні основи випробувань, а й формували наукову школу агроінженерії.

Піонером цього напрямку став професор Томаш Рильський, який у 1874 році заснував першу випробувальну станцію у Дублянах. Вона стала осередком дослідження ефективності роботи плугів, сівалок, жниварок та інших знарядь, що використовувалися у польових умовах. Значення цієї станції важко переоцінити — її діяльність не лише сприяла вдосконаленню конструкцій машин, але й започаткувала систематичний підхід до їх оцінювання. У 1896 році в Харкові, з ініціативи Григорія Латишева, при місцевому технологічному інституті було відкрито ще одну важливу випробувальну станцію. Вона стала провідною установою з розробки

методів оцінювання продуктивності машин, аналізу їх економічності та експлуатаційної надійності. Г.О. Латишев також запровадив навчальний курс із машинобудування, що забезпечив підготовку фахівців нового типу — інженерів, здатних поєднувати теорію і практику. У 1900 році Камілл Шиндлер заснував випробувальну станцію при Київському політехнічному інституті. Її діяльність охоплювала стандартизацію методів випробувань і внесла вагомий внесок у розвиток теоретичних підходів до тестування техніки. Завдяки К. Шиндлеру було створено чіткі критерії оцінки машин, що стали основою для подальших досліджень [1].

У системі технологічного оновлення аграрного сектору особливе значення відіграють інститути, здатні забезпечити об'єктивну технічну оцінку новітніх зразків сільськогосподарської техніки до їх широкого впровадження у виробництво. Випробувальні станції є важливим елементом агроінженерної інфраструктури, який забезпечує експертне тестування технічних рішень відповідно до специфіки ґрунтово-кліматичних умов України, вимог енергоефективності, надійності та економічної доцільності. Концептуальні засади їхнього функціонування передбачають реалізацію інноваційного підходу до механізмів оцінювання, стандартизації й сертифікації сільськогосподарської техніки, що сприяє підвищенню рівня технологічної безпеки та інвестиційної привабливості галузі (табл. 1).

Таблиця 1

Концептуальні засади функціонування випробувальних станцій сільськогосподарської техніки в інноваційній аграрній стратегії України

Концептуальні компоненти	Змістова характеристика	Очікуваний ефект
Інституційна незалежність	Забезпечення об'єктивності випробувань та недопущення лобістського впливу виробників	Формування довіри з боку агровиробників і державних структур
Адаптивність до регіональних умов	Проведення випробувань з урахуванням ґрунтових, кліматичних та технологічних особливостей	Підвищення ефективності техніки при реальному застосуванні
Впровадження цифрових технологій	Застосування сенсорних систем, GPS-моніторингу, цифрової обробки результатів	Підвищення точності, швидкості та аналітичної цінності отриманих даних
Міжнародна сертифікація та уніфікація	Узгодження з вимогами ISO, ЄС, країн-партнерів щодо стандартів агротехніки	Розширення експортного потенціалу українських машин та привабливість для інвесторів
Інтеграція в інноваційну екосистему	Співпраця з науковими установами, бізнесом і державою в межах аграрних кластерів	Стимулювання трансферу технологій та прискорення впровадження інновацій у галузі

Джерело: сформовано автором на підставі [1; 6, с. 587–588; 8; 9, с. 338]

Представлені в таблиці компоненти відображають основні структурні елементи, що формують основу ефективного функціонування випробувальних станцій у контексті технологічного оновлення аграрного виробництва. Інституційна незалежність забезпечує об'єктивність оцінювання та мінімізує ризики впливу комерційних інтересів на результати випробувань, що є надзвичайно важливим при ухваленні рішень щодо закупівель техніки державою або великими аграрними об'єднаннями. Адаптивність до регіональних умов дозволяє враховувати агроекологічні відмінності, зокрема вологість, тип ґрунту, сезонні коливання клімату, що прямо впливають на експлуатаційну ефективність машин. Інтеграція цифрових технологій, таких як датчики продуктивності, супутникове позиціювання та автоматизовані системи збору даних, дає змогу виводити агроінженерну експертизу на новий рівень аналітичності та відтворюваності результатів [6, с. 591]. Міжнародна сертифікація відкриває доступ до ринків ЄС, підвищує конкурентоспроможність української техніки та створює підґрунтя для технологічної кооперації. Нарешті, взаємодія з інноваційними екосистемами сприяє трансферу наукових розробок у практичне застосування, а також підвищенню ефективності державної аграрної політики.

На практиці ці засади реалізуються, зокрема, в діяльності УкрНДІПВТ ім. Л. Погорілого, який проводить польові випробування сільськогосподарської техніки та інформує аграріїв про результати через відкриті електронні бази [16]. Ще одним прикладом є діяльність регіонального випробувального центру «Черкасиагротест», що бере участь у перевірці імпортної техніки на відповідність вимогам українського аграрного виробництва та надає звіти аграрним підприємствам до ухвалення інвестиційних рішень [17].

У процесі цифрової трансформації аграрного сектору важливого значення набуває доступ до структурованих технічних даних, що можуть використовуватися для розроблення аналітичних моделей, прогнозних систем і управлінських рішень на основі штучного інтелекту. Випробувальні станції сільськогосподарської техніки, зокрема ті, що функціонують у межах державних і галузевих інституцій, формують великі масиви техніко-експертної інформації щодо продуктивності, енергоефективності, надійності та адаптаційних можливостей різних моделей техніки. Ці дані, за умови належної обробки й відкритого доступу, можуть стати основою для створення цифрових платформ підтримки аграрних інновацій, автоматизованих систем оцінювання ефективності техніки та інтелектуальних рішень для аграрного бізнесу (табл. 2).

Таблиця 2

Цифрові напрями використання техніко-експертних даних випробувальних станцій у трансформації аграрного сектору України

Напрям використання техніко-експертних даних	Опис функціонального призначення	Цифровий потенціал у сучасному агросекторі
Створення баз даних технічної надійності	Формування агрегованих показників за результатами польових випробувань техніки різних виробників	Підтримка цифрових рішень із вибору техніки, інтеграція в платформи електронних закупівель
Розробка систем підтримки рішень (DSS)	Використання даних для моделювання ефективності техніки в різних умовах експлуатації	Побудова алгоритмів вибору техніки за типом ґрунту, погодними умовами, обсягами робіт
Підтримка аграрних стартапів і IT-рішень	Надання відкритого доступу до технічних характеристик та результатів сертифікацій	Розробка мобільних застосунків, API, інтерфейсів до машинного навчання та агроаналітики
Моніторинг ефективності державних програм	Використання даних для аналізу впливу держпідтримки на оновлення парку техніки	Створення візуалізацій і публічних звітів для Мінагрополітики та профільних комітетів
Формування цифрових каталогів техніки	Інтеграція результатів випробувань у національні реєстри або аграрні платформи	Збільшення прозорості ринку сільгосптехніки, боротьба з несертифікованими постачальниками

Джерело: сформовано автором на підставі [4; 5, с. 10–12; 7, с. 43–44; 8; 15]

Зібрані у процесі випробувань дані – це не лише характеристика технічного стану машин, а й джерело цінних індикаторів для аналітичних систем, прогнозування ефективності техніки в певних агроекологічних умовах, оцінювання енерговитрат, надійності та технологічної сумісності. Їхній потенціал розкривається через інтеграцію в цифрові сервіси, зокрема системи підтримки прийняття рішень (Decision Support Systems), відкриті реєстри техніки, візуалізовані бази даних та агротехнологічні мобільні додатки. Завдяки цьому агровиробники отримують доступ до доказової бази для ухвалення рішень щодо вибору техніки, виходячи з емпірично підтверджених характеристик, а не лише рекламних описів виробників.

На практиці подібний підхід реалізується в межах цифрової платформи AgriAnalytica, що діє за підтримки USAID у межах програми «Агросільрозвиток» [18]. Сервіс поєднує технічні параметри агротехніки, доступні з відкритих джерел, з аналітикою щодо ефективності виробничих рішень на підприємствах різних масштабів. Платформа дозволяє фермерським господарствам моделювати вплив обраної техніки на економічну

вигоду, враховуючи регіональні особливості та специфіку культур. Це демонструє практичну доцільність системного використання результатів випробувань для створення цифрових екосистем управління агробізнесом, спрямованих на підвищення технологічної обґрунтованості інвестиційних рішень і зменшення ризиків у процесі технічної модернізації сільськогосподарського виробництва.

Ефективність упровадження новітньої сільськогосподарської техніки в Україні значно залежить від координації дій між основними учасниками галузі – державними інституціями, випробувальними станціями та аграрними виробниками, які відіграють провідну роль у цьому процесі. Формування взаємодії між цими ланками базується на інституційному поділі функцій: держава розробляє нормативно-правові засади, формує механізми підтримки та стандартизації техніки; випробувальні станції здійснюють незалежну технічну верифікацію й обґрунтування доцільності впровадження технічних новинок; аграрні підприємства, орієнтовані на ринкові потреби, ухвалюють остаточні рішення щодо використання конкретних зразків техніки у виробництві. Злагоджена взаємодія між цими структурами створює можливості для формування обґрунтованих техніко-економічних рішень, які відповідають як стратегічним пріоритетам державної аграрної політики, так і практичним потребам сільськогосподарських виробників (рис. 1).



Рис. 1. Функціональні ролі та механізми взаємодії державних інституцій, випробувальних станцій і агровиробників у процесі впровадження інноваційної техніки

Джерело: власна розробка автора

У сучасних умовах така взаємодія часто має змішаний формат – поєднання формалізованих механізмів (реєстрація в державних програмах, сертифікаційні вимоги, нормативні обмеження) із неформальними комунікаціями, які виникають у межах галузевих заходів, пілотних проєктів або прямих запитів від агровиробників до випробувальних станцій. Зокрема, фермерські господарства середнього масштабу дедалі частіше звертаються до регіональних випробувальних центрів із запитом не лише на технічну експертизу, а й на рекомендації щодо адаптації техніки до певних типів ґрунтів або специфіки вирощуваних культур [9, с. 338]. Випробувальні станції, реагуючи на запит, проводять експрес-оцінки або польові тестування за спрощеними протоколами, результати яких надсилаються агропідприємству для ухвалення рішень.

Водночас державні інституції (зокрема, Мінагрополітики [19]) активно використовують агреговані дані з таких випробувань для оновлення технічних реєстрів та переліків техніки, що підлягає компенсації або може бути рекомендованою для реалізації в межах програм підтримки. Наприклад, у межах реалізації програми «5-7-9%» при закупівлі вітчизняної техніки державні банки вимагають підтвердження результатів випробувань або сертифікатів, що безпосередньо отримуються зі станцій, що входять до системи офіційної сертифікації [20]. На практиці це створює додаткову інституційну роль випробувальних установ не лише як технічного інструменту, а і як посередника між наукою, виробництвом і політикою.

В окремих випадках агровиробники є ініціаторами змін у характеристиках техніки, ґрунтуючись на власних дослідженнях експлуатації. Ці дані також можуть ураховуватися при повторному тестуванні моделей, що, відповідно, відображається в змінених рекомендаціях. У такий спосіб формується зворотний зв’язок, який, попри відсутність чіткого інституційного закріплення, виконує функцію важливого коригувального механізму в системі впровадження інновацій. Це дозволяє говорити про поступовий перехід до більш гнучкої, адаптивної моделі взаємодії, яка спирається на реальні дані, спільну відповідальність за якість технічних рішень і посилення впливу агровиробника на державну аграрну політику.

Попри потенціал випробувальних станцій як важливої складової інноваційної інфраструктури аграрного сектору України, їхнє ефективне функціонування суттєво обмежується низкою системних проблем нормативно-правового, інституційного та фінансового характеру. У нормативно-правовій площині відсутня єдина державна політика щодо розвитку та модернізації системи агротехнічного випробування, що зумовлює фрагментарність підходів до сертифікації, дублювання функцій і невизначеність у повноваженнях між різними регуляторами [15]. Чинні

законодавчі акти не передбачають чіткого алгоритму інтеграції результатів випробувань у процеси державного стратегічного планування, що знижує їхню аналітичну та управлінську цінність. Інституційна проблема полягає в слабкій координації між випробувальними станціями та профільними міністерствами, відсутності сучасної системи обміну даними, низькому рівні взаємодії з науковими установами та аграрними підприємствами [9, с. 341]. Це створює розрив між результатами тестувань і практичними рішеннями у виробництві. Крім того, більшість станцій функціонує в умовах застарілої матеріально-технічної бази та недостатньої кількості кваліфікованих кадрів, що унеможливлює застосування сучасних методів вимірювання, цифрової обробки даних і автоматизованих протоколів оцінювання техніки [4]. Застарілість інфраструктури унеможливлює впровадження сучасних рішень, зокрема технологій комп'ютерного зору, які вже активно застосовуються в агроавтоматизації та потребують висококваліфікованих міждисциплінарних кадрів [5, с. 15]. Фінансова складова проблеми полягає в обмеженому бюджетному фінансуванні, відсутності довгострокових механізмів інвестування та нестабільності джерел надходжень. Через це випробувальні станції змушені орієнтуватися переважно на індивідуальні замовлення, що знижує об'єктивність результатів і унеможливлює проведення системних багатофакторних випробувань.

Для ефективної інтеграції діяльності випробувальних станцій у систему формування регіональних і національних аграрних інноваційних стратегій доцільно запровадити комплекс заходів, спрямованих на поєднання технічної експертизи з процесами стратегічного планування та управління інноваціями. Насамперед необхідно створити єдину цифрову платформу з відкритим доступом до результатів випробувань, яка дозволить органам державної влади, агропідприємствам і науковим установам оперативно використовувати стандартизовану інформацію для ухвалення технічно та економічно обґрунтованих рішень. Доцільним є нормативне закріплення обов'язкової участі випробувальних станцій у розробленні регіональних програм технічного оновлення, зокрема шляхом залучення їх до експертних рад при обласних департаментах агропромислового розвитку. Важливим кроком є формування фінансово-інституційної моделі державно-приватного партнерства, у межах якої результати випробувань використовуються як обґрунтування для державних програм компенсації вартості техніки, кредитування або субсидування агровиробників. До того ж варто сприяти інтеграції випробувальних станцій до аграрних інноваційних кластерів шляхом укладання стратегічних меморандумів між випробувальними центрами, аграрними університетами, бізнесом і територіальними громадами.

Застосування такого підходу сприятиме інтеграції емпіричних технічних даних у процеси ухвалення рішень на регіональному та національному рівнях, підтримуватиме розвиток адаптивної моделі агротехнічної модернізації та створить умови для трансформації системи технічного випробування на активного учасника формування науково-інноваційної інфраструктури аграрного сектору.

Висновки. Результати проведеного дослідження дозволяють зробити висновок, що випробувальні станції відігравали та продовжують відігравати важливу роль у процесах технічної модернізації аграрного сектору України. З моменту їхнього становлення у другій половині XIX століття, ці установи стали ключовими елементами системи науково-технічного супроводу сільськогосподарського виробництва. Упродовж радянського періоду вони виконували функції контролю якості, сертифікації та впровадження новітніх зразків техніки, що надходили у колгоспи та радгоспи. Випробувальні станції мали визначене нормативно-правове підґрунтя, функціонували в межах централізованої системи державного управління і були тісно пов'язані з науково-дослідними інститутами галузевого профілю.

З набуттям Україною незалежності роль випробувальних станцій зазнала трансформації у зв'язку з переходом до ринкової економіки, децентралізацією управління та появою нових викликів, пов'язаних із інтеграцією у світовий ринок. Попри складні умови, багато з них зберегли свою інституційну структуру та продовжили виконувати важливі функції – зокрема, забезпечення об'єктивної технічної експертизи, адаптації нових технологій до умов українського аграрного виробництва, а також формування аналітичної бази для прийняття управлінських рішень у сфері аграрної політики.

Сучасний етап розвитку випробувальних станцій позначений низкою викликів. Серед ключових проблем – відсутність єдиної державної стратегії їх розвитку, низький рівень цифровізації, фрагментарність міжінституційної взаємодії, обмежене фінансування та збереження застарілих методик, що не відповідають потребам високотехнологічного агровиробництва. У цьому контексті запропоновано низку рекомендацій, спрямованих на відновлення стратегічного значення випробувальних станцій. Зокрема, йдеться про їхню інтеграцію у систему регіональних та національних інноваційних стратегій шляхом цифрової трансформації, активної участі в агропромислових кластерах, розширення міжнародного співробітництва та включення до процесів формування державної аграрної політики. Перспективними напрямами подальших досліджень визначено розроблення інтелектуальних систем управління, що базуються на результатах

випробувань, а також моделювання ефективних механізмів нормативного впровадження цих систем у загальнонаціональну систему технічного регулювання. Такий підхід не лише сприятиме підвищенню ефективності аграрного виробництва, а й посилить конкурентоспроможність українського агропромислового комплексу в умовах глобалізованого ринку.

Література:

1. Деркач О. Становлення теоретичних основ випробувань землеробських машин в Україні (друга половина XIX – початок XX ст.). *Історія науки і біографістика*. 2025. № 1. С. 22–38. URL: https://inb.dnsgb.com.ua/2025-1/02.pdf (дата звернення: 06.01.2025).

2. Вісин О. О. Становлення та розвиток системи випробування сільськогосподарської техніки на Галичині (70-ті роки XIX – 20-ті роки XX ст.). *Історія науки і біографістика*. 2021. № 3. С. 156–184. URL: http://inb.dnsgb.com.ua/2021-3/09.pdf (дата звернення: 06.01.2025).

3. Chen W., Cao G., Yuan D., Ding Y., Zhu J., Chen X. Study on agricultural machinery-load-testing technology and equipment based on six-dimensional force sensor. *Agriculture*. 2023. Vol. 13. № 9. Artilce 1649. DOI: https://doi.org/10.3390/agriculture 13091649

4. Durczak K., Ekielski A., Kozłowski R., Żelaziński T., Pilarski K. A computer system supporting agricultural machinery and farm tractor purchase decisions. *Heliyon*. 2020. Vol. 6. № 10. URL: https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440(20)31882-X (date of access: 06.01.2025).

5. Tian H., Yang Y., Wang D., Yu X., Liu Z., Liu Y., Dong W. Computer vision technology in agricultural automation – A review. *Information Processing in Agriculture*. 2020. Vol. 7. № 1. P. 1–19. DOI: https://doi.org/10.1016/j.inpa.2019.09.006

6. Rehman T. U., Mahmud M. S., Chang Y. K., Jin J., Shin J. Current and future applications of statistical machine learning algorithms for agricultural machine vision systems. *Computers and Electronics in Agriculture*. 2019. Vol. 156. P. 585–605. DOI: https://doi.org/ 10.1016/j.compag.2018.12.006

7. Amini M., Rahmani A. Agricultural databases evaluation with machine learning procedure. *Australian Journal of Engineering and Applied Science*. 2023. Vol. 8. № 2023. P. 39–50. URL: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4331902 (date of access: 06.01.2025).

8. Meshram V., Patil K., Meshram V., Hanchate D., Ramkteke S. D. Machine learning in agriculture domain: A state-of-art survey. *Artificial Intelligence in the Life Sciences*. 2021. Vol. 1. Article 100010. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ailsci.2021.100010

9. Li S., Xu H., Ji Y., Cao R., Zhang M., Li H. Development of a following agricultural machinery automatic navigation system. *Computers and Electronics in Agriculture*. 2019. Vol. 158. P. 335–344. DOI: https://doi.org/10.1016/j.compag.2019.02.019

10. Zhang M., Ji Y., Li S., Cao R., Xu H., Zhang Z. Research progress of agricultural machinery navigation technology. *Nongye Jixie Xuebao / Transactions of the Chinese Society of Agricultural Machinery*. 2020. Vol. 51. № 4. URL: https://nyjxxb.net/index.php/journal/ article/view/974 (date of access: 06.01.2025).

11. Pini M., Marucco G., Falco G., Nicola M., De Wilde W. Experimental testbed and methodology for the assessment of RTK GNSS receivers used in precision agriculture. *IEEE Access*. 2020. Vol. 8. P. 14690–14703. DOI: https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2965741

12. Li D., Zheng Y., Zhao W. Fault analysis system for agricultural machinery based on big data. *IEEE Access*. 2019. Vol. 7. P. 99136–99151. DOI: https://doi.org/10.1109/ACCESS.2019.2928973

13. Scolaro E., Beligoj M., Estevez M. P., Alberti L., Renzi M., Mattetti M. Electrification of agricultural machinery: A review. *IEEE Access*. 2021. Vol. 9. P. 164520–164541. DOI: https://doi.org/10.1109/ACCESS.2021.3135037

14. Abbasi R., Martinez P., Ahmad R. The digitization of agricultural industry–a systematic literature review on Agriculture 4.0. *Smart Agricultural Technology*. 2022. Vol. 2. Article 100042. DOI: https://doi.org/10.1016/j.atech.2022.100042

15. Shaikh T. A., Rasool T., Lone F. R. Towards leveraging the role of machine learning and artificial intelligence in precision agriculture and smart farming. *Computers and Electronics in Agriculture*. 2022. Vol. 198. Article 107119. DOI: https://doi.org/10.1016/j.compag.2022.107119

16. УкрНДІПВТ ім. Л. Погорілого: вебсайт. 2025. URL: https://ndipvt.com.ua (дата звернення: 04.04.2025).

17. Черкасиагротест: вебсайт. 2025. URL: https://cherkasyagrotest.com.ua (дата звернення: 04.04.2025).

18. AgriAnalytica: вебсайт. 2025. URL: https://agrianalytica.com (дата звернення: 04.04.2025).

19. Міністерство аграрної політики та продовольства України: вебсайт. 2025. URL: https://www.minagro.gov.ua (дата звернення: 04.04.2025).

20. Програма «5-7-9»: українські аграрії у 2025 році залучили понад 12 млрд грн/ Mind.ua: вебсайт. 2025. URL: https://mind.ua/news/20287359-programa-5-7-9-ukrayinski-agrariyi-u-2025-roci-zaluchili-ponad-12-mlrd-grn (дата звернення: 04.04.2025).

References:

1. Derkach, O. (2025). Stanovlennia teoretychnykh osnov vyprobuvan zemlerobskykh mashyn v Ukraini (druha polovyna XIX – pochatok XX st.) [Formation of theoretical foundations of testing tillage machines in Ukraine (second half of the 19th – early 20th century)]. *Istoriia nauky i biohrafistyka – History of science and biography*, *1*, 22–38. Retrieved from https://inb.dnsgb.com.ua/2025-1/02.pdf. [in Ukrainian].

2. Visyn, O. O. (2021). Stanovlennia ta rozvytok systemy vyprobuvannia silskohospodarskoi tekhniky na Halychyni (70-ti roky XIX – 20-ti roky XX st.) [Formation and development of the agricultural machinery testing system in Galicia (1870s–1920s)]. *Istoriia nauky i biohrafistyka – History of science and biography*, *3*, 156–184. Retrieved from http://inb.dnsgb.com.ua/2021-3/09.pdf. [in Ukrainian].

3. Chen, W., Cao, G., Yuan, D., Ding, Y., Zhu, J., & Chen, X. (2023). Study on agricultural machinery-load-testing technology and equipment based on six-dimensional force sensor. *Agriculture, 13*(9), 1649. https://doi.org/10.3390/agriculture13091649.

4. Durczak, K., Ekielski, A., Kozłowski, R., Żelaziński, T., & Pilarski, K. (2020). A computer system supporting agricultural machinery and farm tractor purchase decisions. *Heliyon*, *6*(10). Retrieved from https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440(20)31882-X.

5. Tian, H., Yang, Y., Wang, D., Yu, X., Liu, Z., Liu, Y., & Dong, W. (2020). Computer vision technology in agricultural automation–A review. *Information Processing in Agriculture*, *7*(1), 1–19. https://doi.org/10.1016/j.inpa.2019.09.006.

6. Rehman, T. U., Mahmud, M. S., Chang, Y. K., Jin, J., & Shin, J. (2019). Current and future applications of statistical machine learning algorithms for agricultural machine vision systems. *Computers and Electronics in Agriculture, 156*, 585–605. https://doi.org/10.1016/j.compag.2018.12.006.

7. Amini, M., & Rahmani, A. (2023). Agricultural databases evaluation with machine learning procedure. *Australian Journal of Engineering and Applied Science*, *8*(2023), 39–50. Retrieved from https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4331902.

8. Meshram, V., Patil, K., Meshram, V., Hanchate, D., & Ramkteke, S. D. (2021). Machine learning in agriculture domain: A state-of-art survey. *Artificial Intelligence in the Life Sciences*, *1*, 100010. https://doi.org/10.1016/j.ailsci.2021.100010.

9. Li, S., Xu, H., Ji, Y., Cao, R., Zhang, M., & Li, H. (2019). Development of a following agricultural machinery automatic navigation system. *Computers and Electronics in Agriculture*, *158*, 335–344. https://doi.org/10.1016/j.compag.2019.02.019.

10. Zhang, M., Ji, Y., Li, S., Cao, R., Xu, H., & Zhang, Z. (2020). Research progress of agricultural machinery navigation technology. *Nongye Jixie Xuebao / Transactions of the Chinese Society of Agricultural Machinery*, *51*(4). Retrieved from https://nyjxxb.net/index.php/journal/article/view/974.

11. Pini, M., Marucco, G., Falco, G., Nicola, M., & De Wilde, W. (2020). Experimental testbed and methodology for the assessment of RTK GNSS receivers used in precision agriculture. *IEEE Access*, *8*, 14690–14703. https://doi.org/10.1109/ACCESS. 2020.2965741.

12. Li, D., Zheng, Y., & Zhao, W. (2019). Fault analysis system for agricultural machinery based on big data. *IEEE Access*, *7*, 99136–99151. https://doi.org/10.1109/ACCESS. 2019.2928973.

13. Scolaro, E., Beligoj, M., Estevez, M. P., Alberti, L., Renzi, M., & Mattetti, M. (2021). Electrification of agricultural machinery: A review. *IEEE Access*, *9*, 164520–164541. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2021.3135037.

14. Abbasi, R., Martinez, P., & Ahmad, R. (2022). The digitization of agricultural industry–a systematic literature review on Agriculture 4.0. *Smart Agricultural Technology*, *2*, 100042. https://doi.org/10.1016/j.atech.2022.100042.

15. Shaikh, T. A., Rasool, T., & Lone, F. R. (2022). Towards leveraging the role of machine learning and artificial intelligence in precision agriculture and smart farming. *Computers and Electronics in Agriculture*, *198*, 107119. https://doi.org/10.1016/j.compag. 2022.107119.

16. UkrNDIPVT im. L. Pohorylo. (2025). Ofitsiinyi vebsait [Official website]. Retrieved from https://ndipvt.com.ua [in Ukrainian].

17. Cherkasyagrotest. (2025). Ofitsiinyi vebsait [Official website]. Retrieved from https://cherkasyagrotest.com.ua [in Ukrainian].

18. AgriAnalytica. (2025). Ofitsiinyi vebsait [Official website]. Retrieved from https://agrianalytica.com [in Ukrainian].

19. Ministerstvo ahrarnoi polityky ta prodovolstva Ukrainy. (2025). Ofitsiinyi vebsait [Official website]. Retrieved from https://www.minagro.gov.ua [in Ukrainian].

20. Prohrama «Dostupni kredyty 5–7–9%»: Ukrainski ahrarii u 2025 rotsi zaluchyly ponad 12 mlrd hrn [“Affordable Loans 5–7–9%”: Ukrainian farmers raised over UAH 12 billion in 2025] (2025). *Mind.ua: vebsait – Mind.ua: website.* Retrieved from https://mind.ua/news/20287359-programa-5-7-9-ukrayinski-agrariyi-u-2025-roci-zaluchili-ponad-12-mlrd-grn. [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) № 4(34)2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 94(4:477)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1929-1943

Донченко Світлана Павлівна доктор історичних наук, професор кафедри соціально-психологічних і гуманітарних наук, Дніпровський державний технічний університет, м. Кам'янське, тел. (067) 446-86-09, https://orcid.org/0000-0002-6112-0802

ЄВРОПЕЙСЬКЕ МИНУЛЕ І СУЧАСНЕ УКРАЇНИ

Анотація. Актуальність теми полягає в тому, що Україна – географічно була, є і буде європейською країною, оскільки розташована у Східній Європі. Бажання народу повернутися до витоків європейськості з-під впливу Росії, пояснює постійну боротьбу українців за незалежність. В умовах повномасштабної війни Росії проти України, ця ідея отримує нову форму.

Метою дослідження є аналіз історичного процесу, в якому Україна-Русь була однією з найбільших країн Європи і мала стосунки з багатьма королівськими дворами на європейському просторі, осмислення ситуації складання позитивних стосунків з багатьма країнами, які були припинені з певних причин у XVII ст. і знову відновилися у 1917 р., а потім в 90-і роки XX ст. Показати роль і місце України в житті Європи; спонукати до майбутньої дослідницької роботи.

З'ясовано, що міжнародні стосунки з європейськими країнами сягають Середньовіччя. Починаючи з періоду існування Русі – найбільшої країни у Європі - існували шлюбні стосунки, які були частиною захисту інтересів як Русі, так і Європи.

Виявлено, що дипломатичні контакти починаються з 14-го ст. з Литвою, Латвією, Естонією, Великою Британією. Економічні, культурні, політичні, дипломатичні стосунки були перервані, коли частина України підпала під контроль Московського царства, потім Російської імперії, потім Радянського Союзу. І лише з проголошенням незалежності у 1991 р. ці контакти було поновлено і Україна має повну підтримку від цих країн в усіх питаннях, особливо безпекових.

Виявлено відмінності у процесі формування міжнародних стосунків з різними країнами.

Встановлено, що найбільш плідними економічні, безпекові, політичні, культурні, дипломатичні стосунки між країнами Балтії, Великої Британії й України стали в період 1914-2022 рр. Агресія Росії проти України спонукала держави надавати військову допомогу для захисту України та Європи.

Русь-Україна, починаючи із Середньовіччя, була досить впливовою і економічно розвиненою державою. Вона мала тісні стосунки із багатьма європейськими королівськими дворами. З 12-го ст. починається період феодальної роздробленості, який був поглиблений татаро-монгольською навалою та входженням до складу Великого Литовського князівства, а потім до складу Речі Посполитої.

Великого впливу й авторитету у Європі набуває Запорозька Січ – козацька Республіка. Військова стратегія козацтва стає еталоном для європейських держав, створюються нові умови для співпраці. Це були дипломатичні стосунки Козацької держави, торгівельні, культурні, військові тощо.

Як відомо, у 1654 р. Б. Хмельницький вів переговори з Московським царством. Саме в цей період міжнародні стосунки з Литвою, Латвією, Естонією та Великою Британією послаблюються і це зрозуміло. У 1917-1920 рр. відновлюються міжнародні стосунки України з названими державами. Українське питання стає загальноєвропейським напередодні Першої світової війни. Після жовтневого перевороту 1917 р. більшовицька Росія продовжує наступ на Україну. І, знову, на певний час припиняються міжнародні стосунки з європейськими країнами, коли Україна стає складовою частиною СРСР.

Лише 1991 р., з моменту оголошення незалежності, Україна знову поновлює дипломатичні стосунки. А з 2014 р., і, особливо, з 24 лютого 2022 р., коли Росія розв'язала повномасштабну війну, першими відгукнулися саме Литва, Латвія, Естонія і Велика Британія.

Ключові слова: Європа, Україна. міжнародні стосунки. Литва, Латвія, Естонія. Велика Британія, безпекові контакти.

Donchenko Svitlana Pavlivna Doctor of Historical Sciences, Professor of the Department of Social, Psychological and Humanitarian Sciences, Dnipro State Technical University, Kamianske, tel. (067) 446-86-09, https://orcid.org/0000-0002-6112-0802

EUROPEAN PAST AND PRESENT UKRAINE

Abstract. The relevance of the topic lies in the fact that Ukraine was, is, and will be a European country geographically, as it is located in Eastern Europe. The desire of the people to return to the roots of European identity from the influence of Russia explains the constant struggle of Ukrainians for independence. In the context of Russia's full-scale war against Ukraine, this idea is taking on a new form.

The purpose of the study is to analyze the historical process in which Ukraine-Rus was one of the largest countries in Europe and had relations with

many royal courts in Europe, to understand the situation of building positive relations with many countries, which were suspended for certain reasons in the seventeenth century and resumed in 1917 and then in the 1990s. To show the role and place of Ukraine in the life of Europe; to encourage future research work.

It has been found that international relations with European countries date back to the Middle Ages. Starting from the period of existence of Rus', the largest country in Europe, there were marriage relations that were part of the protection of the interests of both Rus' and Europe.

It was found that diplomatic contacts date back to the 14th century with Lithuania, Latvia, Estonia, and Great Britain. Economic, cultural, political, and diplomatic relations were interrupted when a part of Ukraine fell under the control of the Moscow Kingdom, then the Russian Empire, and then the Soviet Union. It was only with the proclamation of independence in 1991 that these contacts were resumed, and Ukraine has the full support of these countries in all matters, especially without pecking orders.

Differences in the process of forming international relations with different countries are revealed.

It is established that the most fruitful economic, security, political, cultural, and diplomatic relations between the Baltic States, the United Kingdom, and Ukraine were in the period 1914-2022. Russia's aggression against Ukraine prompted the states to provide military assistance to protect Ukraine and Europe.

Since the Middle Ages, Rus-Ukraine has been a fairly influential and economically developed state. It had close relations with many European royal courts. The 12th century saw the beginning of a period of feudal fragmentation, which was deepened by the Tatar-Mongol invasion and the incorporation into the Grand Duchy of Lithuania and later into the Polish-Lithuanian Commonwealth.

The Zaporozhian Sich, the Cossack Republic, gained great influence and authority in Europe. The military strategy of the Cossacks became a benchmark for European states, and new conditions for cooperation were created. These were diplomatic relations of the Cossack state, trade, cultural, military, etc.

It is known that in 1654 B. Khmelnytsky negotiated with the Muscovy. It was during this period that international relations with Lithuania, Latvia, Estonia, and Great Britain weakened, and this is understandable. In 1917-1920, Ukraine's international relations with these countries were restored. The Ukrainian question became a pan-European issue on the eve of the First World War. After the October 1917 coup, Bolshevik Russia continued its offensive against Ukraine. And, again, international relations with European countries ceased for a time when Ukraine became an integral part of the USSR.

Only in 1991, after declaring independence, did Ukraine resume diplomatic relations again. And since 2014, and especially since February 24,

2022, when Russia unleashed a full-scale war, Lithuania, Latvia, Estonia, and the United Kingdom were the first to respond.

Keywords: Europe, Ukraine. international relations. Lithuania, Latvia, Estonia. Great Britain, no direct contacts.

Постановка проблеми. Україна – географічно була, є і буде європейською країною, оскільки знаходиться у Східній Європі. Вона має історично складені міжнародні стосунки з європейськими державами. За деякими даними, центр Європи знаходиться в Україні близько західних кордонів. Мало того, наша держава – найбільша за площею серед європейських країн – 603 628 км² [1]. На другому місці – Франція – 551 628 км², на третьому Іспанія – 505 992 км². Із 46 країн Європи найменшими є Ліхтенштейн – 160 км², Сан-Марино - 61 км², Монако – 1,96 км² (Європейські країни за розмірами) і ніхто на них не нападає, ніхто не претендує на їхні землі, ніхто не привласнює їхню історію.

Лише на територію України претендує рашистська євро-азійська держава з ординським минулим та її оплачувані «союзники». Вона претендує й на інші східноєвропейські держави. Виходячи із сучасної ситуації – війни Росії проти України – тема європейськості України, належності до Європи, євроінтеграції в різні періоди стає дуже актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему міжнародних стосунків України з країнами Балтії і Великою Британією досліджувало чимало українських істориків. Є праці, в яких розглядається співпраця України одразу з трьома прибалтійськими державами. Ряд статей присвячено окремо кожній із прибалтійських республік

Так, дослідниця Т. Орлова у статті «Історичні фактори успіхів сучасної Естонії» [9] досліджує ряд нових історичних ситуацій, які зумовили успішний розвиток невеликої держави. Естонія з 1991 р. зуміла посісти гідне місце на міжнародній арені. Країна стала членом ЄС та НАТО, що значно зміцнило її позиції. Досвід і підтримка Естонії має велике значення для сучасної України Ця країна знайшла можливість надати підтримку Україні в нелегкий час війни, що має велике значення для нашої держави.

Найбільше робіт присвячено співпраці з Литвою. У статті Ярослава Візняка «Литва-Україна: історична взаємопов'язаність і сучасні реалії»[5] відзначається, що українсько-литовські стосунки починаються ще з 14 ст., з моменту створення Великого Литовського князівства. Висвітлено економічні, соціальні, культурні, політичні міждержавні взаємини, що формують усі можливі тенденції двосторонньої співпраці. Набуття Україною державної незалежності відкрило нові можливості для співпраці. Литва виступила

на боці України у питаннях щодо «повернення до Європи» й підтримки у війні.

Дослідження Дацківа І. та Візняка Я. «Публічна дипломатія в українсько–литовських відносинах (кінець XX – початок XXI ст.). Актуальні проблеми сучасних міжнародних відносин» [6]. У статті показано значення зв'язків між українським та литовським громадянськими суспільствами. Спільність у позиціях України та Литви з широкого кола питань зовнішньої політики, і, в першу чергу, безпекової політики та питання вразливості до російського політичного втручання. Геополітичне розташування держав визначає ключові напрями діяльності України та Литви на міжнародному рівні. Оскільки обидві держави фактично перебувають у сфері інтересів ,США, ЄС та росії, це диктує обом державам необхідність вибору.

У роботі Лукачука О. «Діяльність Надзвичайних та повноважних Послів Литовської Республіки в Україні у 1996–2020 рр.»: «річпосполитський вектор» [7] досліджено сферу реалізації культурної дипломатії Литви в Україні.

У колективній статті Струтинської Т. З.. Дерещук Т. М., Козак Т. «Відносини України та Латвійської Республіки у політичній сфері»[2] дослідженню відносин між Україною та Латвією, особлива увага приділена двосторонньому аспекту співпраці в політичній сфері. Мова йде про політичний рівень співпраці країн, починаючи з 1991 року по нинішній час. Проаналізовано гуманітарну, військову та політичну підтримку Латвії з початку вторгнення Російської Федерації на територію України.

Серед вітчизняних науковців проблематику українсько-британської співпраці ґрунтовно вивчали В. Крушинський, Н. Яковенко, А. Грубінко, О. Гончаров, М. Білоусов, В. Майко, П. Сардачук, О. Сагайдак, П. Ігнатьєв — видатні науковці й практики дипломатичної роботи. Беззаперечним є той факт, що ця тема вимагає подальшої наукової розробки. Про Україну як соціально-політичну реальність, про козаків, як військову силу, Великобританія добре знала ще з часів визвольної війни під проводом Богдана Хмельницького.

Певний інтерес представляє стаття Карини Гром «Основні тенденції українсько-британських відносин на початку 2000-х років»[14]. У роботі проаналізовано факти співпраці України з Великобританією з 2000 по 2003 рр. Розглянуто напрями двостороннього співробітництва, причини зниження інтенсифікації діалогу між двома державами. Отже в дослідженні описані основні напрями взаємодії України та Великобританії на початку 2000-х років, причини зниження динаміки політичного діалогу між двома країнами та можливі методи виходу з кризи.

У статті Грубінка А. та Буглая М. «Історичний шлях українсько-британських відносин (до 30-річчя стратегічного партнерства)»[13] досліджено здобутки в економічній, політичній, гуманітарній та безпековій сферах співробітництва між державами. Показано зміни в сучасній політиці британського уряду щодо України з 2014 р. – початку російської воєнної аґресії проти України. Простежено основні тенденції сучасного етапу міждержавних стосунків в контексті російсько-українського воєнно-політичного конфлікту.

Андрій Міхеєв у своїй статті «Образ України у Великій Британії впродовж 1919–1920 рр.»[11] зазначає, що перші контакти британської дипломатії з молодою українською державою припадали на кінець 1917 р. Відмічено зростання зацікавленості британських інтелектуалів, політиків і дипломатів регіоном Східної Європи, а саме - незалежної України. Британці вже почали відділяти Україну від країни-агресора - Росії. Процес ознайомлення британців з нею розпочався.

Бровко А.Г. у статті «Співробітництво України та Великобританії в контексті сучасних міжнародних відносин: політичний вектор»[12] показує специфіку розвитку українсько-британського політичного співробітництва 1991– 2018 рр. Визначено характер відносин і проаналізовано становлення механізмів двосторонньої співпраці. Автором наголошено на підтримці Сполученим Королівством євроінтеграційного прагнення України.

Мета статті. Метою статті є аналіз історичного процесу, в якому Україна-Русь була однією з найбільших країн Європи і мала стосунки з багатьма королівськими дворами на європейському просторі, осмислення ситуації складання позитивних стосунків з багатьма країнами, які були припинені з певних причин у XVII ст. і знову відновилися в 90-і роки XX ст. Показати роль і місце України в житті Європи.

В процесі дослідження нами були використані наступні методи: історико-генетичний для вивчення генези становлення тісних стосунків між Україною та Литвою, Латвією, Естонією, Великою Британією. історико-порівняльний для порівняння змін, які відбувалися в стосунках між цими країнами, й історико-системний для розуміння складання міжнародних стосунків між європейськими державами й Україною. У роботі були використані два підходи – хронологічний та найбільш популярний підхід – історичний. Історичний підхід дає можливість вивчати проблему дослідження в минулому, сьогоденні і передбачати майбутнє

Для України європейська інтеграція – це відхід від «совковості». Це - шлях модернізації економіки, подолання технологічної відсталості своїми силами та за рахунок залучення іноземних інвестицій і новітніх технологій, створення нових робочих місць, підвищення конкурентоспро-

можності, вихід на ринок ЄС. Модель соціально-економічного розвитку європейських країн Україна переорієнтовує на себе.

Виклад основного матеріалу. Хоча всі європейські країни мають спільне минуле, кожна держава має свої особливості. Розглянемо, як складалися стосунки України-Руси з Литвою, Латвією, Естонією та Великою Британією. Вони відображають тривалий і складний процес формування державності у Західній, Центральній і Східнійй Європі та економічних, політичних, культурних зв'язків між ними.

У XIV ст., на Північ від феодальної Київської Русі, з'явилась нова держава – Велике Литовське князівство, яке почало експансію на більш розвинену, але роздроблену Середньовічну Україну-Русь. Ця експансія увійшла в історію під назвою «оксамитової», під час якої, спочатку, Литовське князівство багато чого взяло у Русі. На цей час приходиться і золотоординські напади на Русь. Князівські литовські війська і руські-українські війська разом боролись проти татаро-монголів. Але татаро-монголи постійно намагалися пересварити литовців і українців. Потім була Річ Посполита і складні стосунки в середині неї.

Після Першої світової війни розпалися чотири імперії: Німецька, Австрійська, Турецька, Російська. Латвія отримала незалежність 18 листопада 1918 р.

Після розпаду Російської імперії, республіки почали будувати свою державність. В Україні розпочався період створення незалежної держави 4 березня 1917 р. зі створення Центральної Ради.

Вже у 1918 р. між Латвією та Україною було встановлено взаємо-вигідне співробітництво. А у грудні цього ж року розпочало роботу представництво Тимчасового уряду Латвії в Україні. Обидві країни взаємно визнали одна одну, але Росія та Польща активно виступали проти цього [2]. 1 вересня 1919 р. у Ризі відкрилось консульство України, а 16 січня 1920 р. латвійське представництво з'явилося у Києві.

Головними моментами співпраці на той час між Українською Народною Республікою та Латвією були питання повернення біженців, які тікали від війни, та звільнення військових, які приймали участь у бойових діях. Для цього латвійська влада надала українському консульству позику для покриття витрат на повернення біженців, а в червні 1920 р. в Україні почали працювати представники Латвійського товариства з їх визволення. Вони мали підтримку Головного отамана і військового міністра Української Народної Республіки Симона Петлюри. Було видано офіційний наказ про звільнення латвійських громадян від військової служби у військах УНР [3].

Українське консульство, в свою чергу, на початку своєї діяльності домагалося звільнення українських вояків з латвійської військової служби.

Україна приймала участь у Паризькій мирній конференції 1919-1920 рр. На Балтійську конференцію у Тарту в жовтні 1919 р. представники УНР були запрошені у якості спостерігачів; на Булдурську конференцію, що проходила у ризькому палаці Булдур з 6 серпня по 6 вересня 1920 р., за ініціативи Латвії УНР також була запрошена. На останній було створено Конференцію військових представників держав-учасниць, в яких брали участь УНР і Латвія [3].

Але в Україні було тоді дві держави – УНР та УСРР. Після того як було підписано договір про визнання Латвією УСРР у 1921 р., вона припинила офіційні контакти з УНР.

Таким чином, відносини між Латвією й Україною пройшли довгий шлях від перших дипломатичних контактів до нинішньої тісної співпраці. Період радянської окупації ще більше зблизив дві країни.

Розпад СРСР у 1991 р. і створення незалежних держав зміцнили співпрацю в економічній, культурній та безпековій політиці. Після нападу Росії на Україну, Латвія підтримує Україну на міжнародній арені, допомагає в економічному секторі і військовому [3]. Обидві держави здобули незалежність на початку 90-х рр. XX ст. Співпраця дає позитивні результати у дипломатичній, політичній, економічній, культурній і гуманітарній сферах у системі загальноєвропейських відносин та в міжнародних організаціях [2, с.93].

26 серпня 1991 р. Україна визнала державну незалежність Латвійської Республіки, а 4 грудня 1991 р. Латвія визнала державну незалежність України. Дипломатичні відносини між двома країнами були встановлені 12 лютого 1992 р. [2, с. 96].

Стосунки з Литвою складалися схожим шляхом, але дещо пізніше. У листопаді 2009 р. Україна та Литва підписали низку угод, зокрема про взаємне визнання дипломів вищих навчальних закладів та співпрацю в галузі охорони культурної спадщини, а також взяли на себе зобов'язання підтримувати членство України в ЄС [4].

Треба зазначити, що Литва, як і Латвія, й Естонія засуджують агресора і розпочату ним російсько-українську війну, висловлюють підтримку територіальній цілісності та суверенітету України. Їх дипломатичні зусилля спрямовані на міжнародний спротив агресії Росії. Участь у санкційних заходах є важливими аспектами політики країни під час конфлікту [4;5].

Стосунки України й Естонії такі ж давні. До 1917 р. Естонія, як і Україна, Литва та Латвія, входили до складу Російської імперії. Після її

розпаду, республіки почали розбудовувати свою незалежність. 9 грудня 1918 р. Була зроблена перша спроба встановлення дипломатичних стосунків між Україною та Естонією. Рішення правління Київсько – Естонського товариства уповноважило свого посланника представляти інтереси естонського народу перед українським урядом до прибуття до України офіційного представника [9].

Після розпаду Радянського Союзу дипломатичні та економічні відносини між Естонією та Україною зміцнилися. Обидві країни мають загрозу від Росії, тому сучасні відносини характеризуються підтримкою демократичних реформ в обох країнах.

Співпраця з Литвою, Латвією, Естонією, взагалі з Європою та іншими закордонними партнерами продовжилась і стала стратегічно важливою для забезпечення безпеки і стабільності в регіоні під час російської агресії проти України

Отже, взаємовідносини між Литвою, Латвією, Естонією та Україною ґрунтуються на давніх історичних стосунках, принципах взаємної підтримки, співпраці та взаємоповаги. Ці відносини є важливими не лише для відповідних країн, але й для стабільності та розвитку європейського континенту в цілому.

У Середньовіччі періоди історії українсько-британських зв'язків відображали складну систему взаємодії між нашими народами. У 1017 р., після завоювання Англії датським королем Кнутом, два сини англійського короля Едмунда II - Едвард і Едмунд - знайшли притулок у Києві. Це свідчить про наявність контактів між Англією та Київською Руссю [13].

Приблизно у 1074 р. майбутній великий князь київський Володимир Мономах одружився з Ґітою, дочкою англійського короля Гарольда II. Ця подія стала ще одним важливим елементом у взаємодії між обома країнами.

Під час татаро-монгольської навали на Східну Європу в середині 13 ст. був перервані міждержавні відносини між Україною та Великобританією. Аж до 17 ст. контакти між українцями та британцями мали періодичний характер. Починаючи з 15 століття, здійснювався експорт збіжжя та лісу з України до Британії через Балтійське море. Такими були економічні зв'язки між обома країнами.

На початку 17 століття, Велика Британія та Україна, включаючи Козацьку Республіку-Запорозьку Січ та українські землі під владою Речі Посполитої, перебували у різних політичних ситуаціях. Україна переживала епоху розквіту козацького руху, який виявився важливим фактором у формуванні міжнародних стосунків у Європі. У Великій Британії відбулася Велика англійська революція, зміни династичних правлінь, що вплинуло зовнішню політику [13].

Зацікавленість Україною у Британії відновилося у 17 і 18 ст. та поширилося на різні кола суспільства. Тоді про Україну та її народ писали дипломати, вчені, мандрівники: Річард Ноуллз, Пітер Гейлін, Пол Рікоу, Едвард Браун, Джон Белл, Джозеф Маршалл, Вільям Кокс та інші. Про події в Україні інформували англійські газети «Mercurius Politicus», «London Gazette», «Moderate Intelligencer» та інші.

У цей період, українські козаки відіграли свою роль у європейській політиці. Вони були важливими союзниками або противниками для різних європейських держав, зокрема для Польщі та Росії. У той же час, посилювалися економічні зв'язки між Україною та Британією. Торгівля збіжжям, сировиною та іншими товарами з України стала значною частиною британського експорту.

У першій половині 19 ст. українсько-британські зв'язки проявлялися через діяльність окремих британців, які знаходилися на російській службі. Це, переважно, архітектори та інженери, які брали участь у проектуванні і будівництві міських кварталів, будинків та інших споруд на теренах України [11].

У 1869 р. уродженець Уельсу Джон Гюз приймав участь у будівництві металургійного заводу і робітничого селища на місці, де згодом виросло місто Юзівка – нині Донецьк. У Галичині на початку 20 ст. за допомогою британського капіталу було засновано декілька нафтових товариств для експлуатації дрогобицького нафтового району: Англо-австрійське товариство в Тустановичах (1906 р.), Англо-польське торгівельне товариство (1908 р.) та англійське акціонерне товариство у Львові (1912 р.) [13].

У другій половині 19 і на початку 20 ст. у Сполученому Королівстві зросло зацікавлення українською художньою літературою. Про українську культуру друкували в британській пресі свої статті Михайло Драгоманов й етнограф Федір Вовк, які підтримували зв'язки з місцевими славістами. Твори Тараса Шевченка переклала Етель Лілліан Войнич та ін.; переклади українських народних казок здійснили Вільям Ролстон та ін. З'явилися також деякі літературні твори британських письменників з української тематики [12].

Відомостей про перебування українців у Сполученому Королівстві до кінця 19 ст. дуже мало. Перша значна група українських переселенців до Британії складалася із селян Західної України, які в період з 1890-х років ще до початку Першої світової війни оселилися в Манчестері.

На початку 20 сторіччя в Україні складалася непроста політична ситуація в умовах імперських відносин у складі Російської та Австро-Угорської імперій. Ще до початку Першої світової війни питання політичного становища українців почало частіше обговорюватись у

європейській і британській пресі, і середовищі впливових британських кіл. До цього мав відношення, зокрема, політичний емігрант з України Володимир Степанківський та британський публіцист Джордж Раффалович. Обидва поширювали інформацію про Україну і шукали прихильників української справи серед рядових британців.

Після революційного перевороту 1917 р. в Росії та встановлення радянської влади, чимало українських політичних емігрантів виїхали до Великої Британії.

Під час Першої світової війни представники Української Народної Республіки, зверталися до британського уряду з проханням про підтримку у боротьбі за незалежність.

Після закінчення війни британський уряд все ж визнав незалежність Української Народної Республіки та встановив дипломатичні стосунки. Проте розпад Російської Імперії та встановлення в Україні національних урядів призвели до змін на політичній карті Європи та відновлення радянського контролю над українськими землями [13].

У період Другої світової війни багато українських мігрантів приєдналися до британських збройних сил та рухів опору, борючись проти фашистської агресії. У цей час у Великобританії діяли українські емігрантські організації, які підтримували українську незалежність та виступали за звільнення від радянської влади.

Після завершення Другої світової війни Велика Британія і СРСР відіграли ключові ролі у формуванні нового світового порядку. Україна стала складовою Радянського Союзу і, відповідно, опинилася під впливом радянської внутрішньої і зовнішньої політики.

Зрозуміло, що після війни британська політика відносно України стала обережною з огляду на дипломатичні відносини з СРСР. Однак, з початком «холодної війни», британський уряд змінив свою політику на більш уважну до регіону Східної Європи, включаючи Україну. Хоча британський уряд не міг визнавати незалежність України, він виявляв підтримку українському народові та українській діаспорі.

Протягом 1950-х і 1960-х рр. українська діаспора у Великобританії, відзначаючи важливі дати української історії, фактично просувала ідею незалежності України.

У 1960-1980-х рр., у Радянському Союзі поширився дисидентський рух, тоді різні британські установи та окремі британці почали виступати із захистом радянських політичних в'язнів, в тому числі й українських. Однією з перших вагомих публікацій на Заході про переслідування українських правозахисників була стаття про засудження В'ячеслава Чорновола, яка з'явилася 7 лютого 1968 р. в лондонській газеті «The Times».

Серед організацій, які займалися питанням українських та інших радянських дисидентів, особливо активною була Міжнародна амністія, центр якої знаходиться в Лондоні.

Коли у 1991 р. було проголошено незалежність України, Британія стала однією з перших країн, яка визнала новостворену державу та встановила з нею дипломатичні відносини. З цього часу відносини між обома країнами постійно розвивалися.

З 2014 р. Велика Британія надає значну технічну допомогу, підтримку незалежних медіа, належного врядування, подолання наслідків конфлікту, боротьбу з корупцією та підтримку у розбудові Збройних Сил України [14].

У теперішній час, Велика Британія займає чітку позицію щодо підтримки територіальної цілісності та суверенітету України, зокрема у міжнародних організаціях, таких як ООН, Організація з безпеки і співробітництва в Європі та Рада Європи. Велика Британія, як постійний член Ради Безпеки ООН, регулярно виступає на підтримку української державності.

Від початку повномасштабної війни, найбільш значною є військова допомога (з урахуванням засобів гуманітарної підтримки), що є надзвичайно необхідною.

12 січня 2024 р. Президент України Володимир Зеленський і прем'єр-міністр Великої Британії Ріші Сунак підписали історичну угоду між країнами про співробітництво у сфері безпеки. Документ формалізує підтримку, яку Британія надавала і надалі надаватиме Україні у сфері безпеки, включаючи обмін розвідданими, кібербезпеку, медичну та військову підготовку, а також оборонно-промислове співробітництво [14].

Висновки. Русь-Україна, починаючи із Середньовіччя, була досить впливовою і економічно розвиненою державою. Вона мала тісні стосунки із багатьма європейськими державами, розвивала сімейну дипломатію, що було рівнозначно дипломатичним місіям.

З XII ст. починається період феодальної роздробленості, який був поглиблений татаро-монгольською навалою та входженням до складу Великого Литовського князівства. Русь зникає з політичної карти Європи. Державною одиницею стає Україна. Саме тоді відбувається становлення міжнародних стосунків з Литвою, Латвією, Естонією, Великою Британією.

Великого впливу й авторитету у Європі набуває Запорозька Січ – козацька Республіка. Військова стратегія козацтва стає еталоном для європейських держав, створюються нові умови для співпраці. Це були дипломатичні стосунки Козацької держави, торгівельні, культурні, військові тощо. Входження України до складу Речі Посполитої не знищило

остаточно міжнародних стосунків. Ця частина проблеми малодосліджена і вимагає нових підходів до вивчення.

Як відомо, у 1654 р. Б. Хмельницький вів переговори з московським царем Олексієм Михайловичем Романовим, але документи, які існують не підтверджують того, що «Березневі статті» Б. Хмельницького були підписані або завірені печаткою. Тому цей аспект залишається маловідомим і тех. Вимагає додаткового вивчення, але наразі це неможливо в силу агресивної військової політики Росії. Саме в цей період міжнародні стосунки з Литвою, Латвією, Естонією та Великою Британією послаблюються і це зрозуміло. Росія поступово перебирала владу в Україні на себе.

Достатньо матеріалу про період 1917-1920 рр. у міжнародних стосунках України з названими державами. З одного боку напередодні Першої світової війни зростає інтерес до українського питання, а з іншого, 1917 р. – Лютнева революція призводить до остаточного знищення Російської імперії і проголошення незалежної Української Народної Республіки, яка поновлює міжнародні стосунки з європейськими країнами. Треба відмітити, що в період Української Держави Гетьмана Скоропадського – 1918 р. – було відкрито 20 посольств України у Європі, але це питання ще чекає своїх дослідників.

Після жовтневого перевороту 1917 р. більшовицька Росія продовжує наступ на Україну. І, знову, на певний час припиняються міжнародні стосунки з європейськими країнами, коли Україна стає складовою частиною СРСР.

Лише 1991 р., з моменту оголошення незалежності, Україна знову поновлює дипломатичні стосунки. А з 2014 р., коли Росія анексує Крим і захоплює частину Луганської і Донецької областей, і, особливо, з 24 лютого 2022 р., коли Росія розв'язала повномасштабну війну, першими відгукнулися саме Литва, Латвія, Естонія і Велика Британія. Але це питання ще треба буде вивчати у майбутньому.

Література:

1.Європейські країни за розмірами від більшої до меншої URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BF%D0%B8%D1%81%D0%BE%D0%BA_%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%97%D0%BD_%D0%84%D0%B2%D1%80%D0%BE%D0%BF%D0%B8_%D0%B7%D0%B0_%D0%BF%D0%BB%D0%BE%D1%89%D0%B5%D1%8E)

2. Струтинська Т. З. Відносини України та Латвійської Республіки у політичній сфері / Тетяна Зіновіївна Струтинська, Тетяна Миколаївна Дерещук, Тетяна Козак. Політикус: наук. журнал. 2022. № 6. С. 91–97.

3. Політичні відносини між Україною та Латвією. URL: https://www2.mfa.gov.lv/ua/ukraine/dvostoronni-latviysko-ukrayinski-vidnosini

4.Політичні відносини та багатовимірне партнерство між Україною та Литвою. URL: https://lithuania.mfa.gov.ua/spivrobitnictvo/120-politichni-vidnosini-mizh-ukrajinoju-ta-litvoju

5.Візняк Я. Литва-Україна: історична взаємопов'язаність і сучасні реалії. Гуманітарні студії: історія та педагогіка No 1. 2024. С. 31-41.

6. Дацків І., Візняк Я. Публічна дипломатія в українсько–литовських відносинах (кінець XX – початок XXI ст.). Актуальні проблеми сучасних міжнародних відносин. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. 05-06 листопада 2021 р., м. Дніпро. / ред. кол.: І.В. Іщенко, І.К. Головко, П.Г. Петров. Дніпро : ПрінтДім, 2021. С. 274–279.

7. Лукачук О. Діяльність Надзвичайних та повноважних Послів Литовської Республіки в Україні у 1996–2020 рр.: «річпосполитський вектор». Синергія гравців у сфері реалізації культурної дипломатії в Україні. Київ, 2020. С. 178–186.

8. Могильницька К. О. Україно-литовське партнерство в сфері безпеки та оборони. URL: ^https://jpl.donnu.edu.ua/article/view/7970

9.ОрловаТ. Історичні фактори успіхів сучасної Естонії. URL:http://ethnic.history.univ.kiev.ua/data/2019/59/articles/16.pdf

10. Політичні відносини між Україною та Естонією. URL: https://estonia.mfa.gov.ua/spivrobitnictvo/104-politichni-vidnosini-mizh-ukrajinoju-ta-jestonijeju

11. Міхеєв А. Образ України у Великій Британії впродовж 1919–1920 рр.. Київські історичні студії № 1 (12) (2021) с. 22–27.

12.Бровко А.Г. Співробітництво України та Великобританії в контексті сучасних міжнародних відносин: політичний вектор. URL: http://vmv.kymu.edu.ua/series/vipusk15/5.pdf

13. Грубінко А. Історичний шлях українсько-британських відносин (до 30-річчя стратегічного партнерства) / А. Грубінко, Н. Буглай. Український історичний журнал. 2022. Число 1. С. 206. URL : http://resource.history.org.ua/publ/UIJ_2022_1_18

14. Гром К. Основні тенденції українсько-британських відносин на початку 2000-х років. URL: http://www.aphn-journal.in.ua/archive/71_2024/part_1/5.pdf

References:

1.Єvropejs'ki kraïni za rozmirami vid bil'shoï do menshoï [European countries by size from largest to smallest]. *uk.wikipedia.org* Retrieved from https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BF%D0%B8%D1%81%D0%BE%D0%BA_%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%97%D0%BD_%D0%84%D0%B2%D1%80%D0%BE%D0%BF%D0%B8_%D0%B7%D0%B0_%D0%BF%D0%BB%D0%BE%D1%89%D0%B5%D1%8E) [in Ukrainian].

2. Strutins'ka , T. Z. (2022). Vidnosini Ukraïni ta Latvijs'koï Respubliki u politichnij sferi [Relations between Ukraine and the Latvian Republic in the political sphere]. *Politikus* , 6, 91–97 [in Ukrainian].

3. Politichni vidnosini mizh Ukraïnoju ta Latvієju [Political relations between Ukraine and Latvia]. *www2.mfa.gov.lv* Retrieved from https://www2.mfa.gov.lv /ua/ukraine/dvostoronni-latviysko-ukrayinski-vidnosini

4. Politichni vidnosini ta bagatovimirne partnerstvo mizh Ukraïnoju ta Litvoju [Political relations and multidimensional partnership between Ukraine and Lithuania]. *lithuania.mfa.gov.ua* Retrieved from https://lithuania.mfa.gov.ua/spivrobitnictvo/120-politichni-vidnosini-mizh-ukrajinoju-ta-litvoju [in Ukrainian].

5.Viznjak , Ja. (2024). Litva-Ukraïna: istorichna vzaєmopov'jazanist' i suchasni realiï [Lithuania-Ukraine: historical interconnectedness and modern realities]. *Gumanitarni studiï: istorija ta pedagogika-Humanitarian studies: history and pedagogy*, 1. 2024, 31-41 [in Ukrainian].

6. Dackiv, I., Viznjak , Ja. (2021). Publichna diplomatija v ukraïns'ko–litovs'kih vidnosinah (kinec' HH – pochatok HHI st.) [Public diplomacy in Ukrainian-Lithuanian relations (late 20th - early 21st centuries)]. *Proceedings from Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia «Aktual'ni problemi suchasnih mizhnarodnih vidnosin» – The International Scientific and Practical Conference «Current problems of modern international relations»*. (pp. 274-279). Dnipro : PrintDim [in Ukrainian].

7. Lukachuk , O. (2020). Dijal'nist' Nadzvichajnih ta povnovazhnih Posliv Litovs'koï Respubliki v Ukraïni u 1996–2020 rr.: «richpospolits'kij vektor» [Activities of the Extraordinary and Plenipotentiary Ambassadors of the Republic of Lithuania in Ukraine in 1996–2020: "the Commonwealth vector"]. *Sinergija gravciv u sferi realizaciï kul'turnoï diplomatiï v Ukraïni - Synergy of players in the implementation of cultural diplomacy in Ukraine,* 178–186 [in Ukrainian].

8. Mogil'nic'ka , K. O. Ukraïno-litovs'ke partnerstvo v sferi bezpeki ta oboroni []. jpl.donnu.edu.uaRetrieved fromhttps://jpl.donnu.edu.ua/article/view/7970

9.Orlova, T. . Istorichni faktori uspihiv suchasnoï Estoniï [Historical factors of the success of modern Estonia]. *ethnic.history.univ.kiev.ua*Retrieved from http://ethnic.history.univ.kiev.ua/data/2019/59/articles/16.pdf [in Ukrainian].

10. Politichni vidnosini mizh Ukraïnoju ta Estonieju [Political relations between Ukraine and Estonia]. *estonia.mfa.gov.ua* Retrieved from https://estonia.mfa.gov.ua/spivrobitnictvo/104-politichni-vidnosini-mizh-ukrajinoju-ta-jestonijeju [in Ukrainian].

11. Miheєv , A. (2021). Obraz Ukraïni u Velikij Britaniï vprodovzh 1919–1920 rr. [The image of Ukraine in Great Britain during 1919–1920]. *Kiïvs'ki istorichni studiï - Kyiv Historical Studies,* 1 (12) (2021), 22–27 [in Ukrainian].

12.Brovko , A.G. Spivrobitnictvo Ukraïni ta Velikobritaniï v konteksti suchasnih mizhnarodnih vidnosin: politichnij vektor [Cooperation between Ukraine and Great Britain in the context of modern international relations: a political vector]. *vmv.kymu.edu.ua* Retrieved from http://vmv.kymu.edu.ua/series/vipusk15/5.pdf [in Ukrainian].

13. Grubinko , A. (2022). Istorichnij shljah ukraïns'ko-britans'kih vidnosin (do 30-richchja strategichnogo partnerstva) [The historical path of Ukrainian-British relations (to the 30th anniversary of the strategic partnership)]. *Ukraïns'kij istorichnij zhurna - Buglai. Ukrainian Historical Journal,* 1, 206. Retrieved from http://resource.history.org.ua/publ/UIJ_2022_1_18 [in Ukrainian].

14. Grom , K. Osnovni tendenciï ukraïns'ko-britans'kih vidnosin na pochatku 2000-h rokiv [Main trends of Ukrainian-British relations in the early 2000s.]. *www.aphn-journal.in.ua* Retrieved from http://www.aphn-journal.in.ua/archive/71_2024/part_1/5.pdf [in Ukrainian].

УДК 93/94:314/316+355.4

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1944-1965

Зелений Володимир Іванович кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри соціально-гуманітарних та правових дисциплін, Київський інститут Національної гвардії України, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-1089-4314

Донченко Світлана Павлівна доктор історичних наук, професор, професор кафедри соціально-психологічних і гуманітарних наук, Дніпровський державний технічний університет, м. Дніпро, https://orcid.org/0000-0002-6112-0802

Цихуляк Іван Михайлович кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри «Суспільно-гуманітарної підготовки, психології та соціальної роботи», «Міжрегіональна Академія управління персоналом» Житомирський інститут, м. Житомир, https://orcid.org/0000-0002-8931-5951

ТРАНСФОРМАЦІЙНА СИЛА ВІЙНИ: ІСТОРИКО-ФІЛОСОФСЬКИЙ АНАЛІЗ КОНФЛІКТІВ НОВІТНЬОГО ЧАСУ

Анотація. Здійснено комплексний історичний аналіз воєнних конфліктів XX та XXI ст. крізь призму їхнього трансформаційного потенціалу. Розглядаючи війну не лише як джерело руйнувань та людських втрат, а і як потужний, хоча й деструктивний, інструмент глибоких суспільних змін, проаналізовано ключові аспекти впливу масштабних збройних зіткнень на політичну карту світу, соціальну структуру суспільств, економічні системи, науково-технічний прогрес та світоглядні орієнтири.

Хронологічні рамки дослідження обумовлені безпрецедентними за масштабами та наслідками впливами воєн на історію людства. Наголошено, що аналіз цих процесів є важливим для розуміння глибинних механізмів впливу війни на цивілізаційні процеси, пошуку шляхів запобігання конфліктам та мінімізації їхніх наслідків, а також для ефективного й довготривалого реформування сучасної архітектури безпеки світу.

Підкреслено міждисциплінарний характер досліджень з даної тематики, що підкреслює важливість врахування політичних, військових, суспільних, економічних, культурних, соціальних та психологічних вимірів конфліктів для глибокого розуміння їхньої ролі та місця в історії.

Основна частина статті присвячена детальному аналізу трансформаційного впливу Першої та Другої світових воєн як наймасштабніших конфліктів XX століття. Розглядаються політичні наслідки Першої світової війни, включаючи крах імперій та формування нових національних держав, зміну геополітичного балансу сил та створення Ліги Націй. Аналізуються соціальні трансформації, пов'язані зі зміною гендерних ролей та демографічними зрушеннями, а також економічні руйнування та технологічний прогрес, стимульований військовими потребами.

Аналогічний комплексний аналіз проводиться щодо Другої світової війни, де особлива увага приділяється розгрому нацистських та фашистських режимів, формуванню біполярного світу та початку Холодної війни, процесу деколонізації, створенню ООН та значному науково-технологічному прогресу, зокрема у сфері ядерної енергетики. Окремо розглядаються глибокі зміни у свідомості людей, спричинені жахіттями війни та політикою геноцидів. Також аналізуються воєнні конфлікти кінця XX та початку XXI ст., включаючи війни в Перській затоці, в Афганістані, Іраку, при розпаді Югославії та численні регіональні збройні сутички. Окрема увага зосереджена на російсько-українській війні, яка розглядається як сучасний приклад масштабного конфлікту, що має значний трансформа-ційний потенціал як для України, так і для системи європейської та світової безпеки.

Наголошено на важливості розуміння механізмів трансформацій у політичній, соціальній, економічній та технологічній сферах для запобігання майбутнім конфліктам та розбудови більш стабільного світу.

Ключові слова: воєнний конфлікт, геополітика, Друга світова війна, економічні зміни, Перша світова війна (Велика війна), політичні зміни, російсько-українська війна, соціальні зміни, технологія, трансформація, філософія конфлікту, антропологічний вимір.

Zelenyi Volodymyr Ivanovych Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Socio-Humanitarian and Legal Disciplines, Kyiv Institute of the National Guard, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-1089-4314

Donchenko Svitlana Pavlivna Doctor of Historical Sciences, Professor, Professor of the Department of Social Psychology and Humanities, Dnipro State Technical Univercity, Dnipro, https://orcid.org/0000-0002-6112-0802

Tsykhuliak Ivan Mykhaylovych Candidate of Philosophical Sciences, Associate professor, Associate professor at the Department of Social-Humanitarian Training, Psychology and Social work, Private Joint Stock Company "Higher education institution «Interregional Academy of Personnel Management" Zhytomyr Institute, Zhytomyr, https://orcid.org/0000-0002-8931-5951

THE TRANSFORMATIVE POWER OF WAR: A HISTORICAL AND PHILOSOPHICAL ANALYSIS OF MODERN CONFLICTS

Abstract. A comprehensive historical analysis of military conflicts in the 20th and 21st centuries has been carried out through the prism of their transformational potential. Considering war not only as a source of destruction and human losses, but also as a powerful, albeit destructive, instrument of profound social change, the key aspects of the impact of large-scale armed conflicts on the political map of the world, the social structure of societies, economic systems, scientific and technological progress and worldviews have been analyzed.

The chronological framework of the study is determined by the unprecedented scale and consequences of the impact of wars on the history of mankind. It is emphasized that the analysis of these processes is important for understanding the deep mechanisms of the impact of war on civilizational processes, finding ways to prevent conflicts and minimize their consequences, as well as for effective and long-term reform of the modern world security architecture.

The interdisciplinary nature of research on this topic is emphasized, which emphasizes the importance of taking into account the political, military, social, economic, cultural, social and psychological dimensions of conflicts for a deep understanding of their role and place in history.

The main part of the article is devoted to a detailed analysis of the transformative impact of the First and Second World Wars as the largest conflicts of the 20th century. The political consequences of the First World War are considered, including the collapse of empires and the formation of new national states, the change in the geopolitical balance of power and the creation of the League of Nations. Social transformations associated with changing gender roles and demographic shifts, as well as economic destruction and technological progress stimulated by military needs, are analyzed.

A similar comprehensive analysis is conducted regarding World War II, where special attention is paid to the defeat of the Nazi and fascist regimes, the formation of the bipolar world and the beginning of the Cold War, the process of decolonization, the creation of the UN, and significant scientific and technological progress, in particular in the field of nuclear energy. Separately, the profound changes in people's consciousness caused by the horrors of war and the policy of genocide are considered. Military conflicts of the late 20th and early 21st centuries are also analyzed, including the wars in the Persian Gulf, Afghanistan, Iraq, the collapse of Yugoslavia, and numerous regional armed conflicts. Special attention is focused on the Russian-Ukrainian war, which is

considered as a modern example of a large-scale conflict that has significant transformative potential for both Ukraine and the European and global security system.

The importance of understanding the mechanisms of transformation in the political, social, economic and technological spheres is emphasized in order to prevent future conflicts and build a more stable world.

Keywords: military conflict, geopolitics, World War II, economic changes, World War I (Great War), political changes, Russian-Ukrainian war, social changes, technology, transformation, philosophy of conflict, anthropological dimension.

Постановка проблеми. Війна, як організоване насилля між політичними суб'єктами, – трагічна і вагома, на жаль, частина історії людства. У XX та XXI століттях, позначених масштабними та руйнівними конфліктами, війни показали себе не тільки як джерело колосальних втрат і збитків, але й як потужний, хоча й деструктивний, інструмент карколомних суспільно-політичних, демографічних, технологічних. світоглядних змін. Варто наголосити, що «людська природа війни впливає на всі прошарки суспільства від політичної еліти до широких мас населення, створюючи три перешкоди, які заважають державам припинити конфлікт. Перше — відокремлення війни від політичних цілей, друге — надмірна зосередженість на тактиці, третє — піддавання хворобі перемоги» [1].

Аналіз воєнних конфліктів XX-XXI ст. засвідчує їх значний вплив на перекроювання політичної карти світу, зміну кордонів держав, еволюцію політичних режимів, трансформацію суспільних структур та ієрархій, стрімкий технологічний прогрес та фундаментальну перебудову системи міжнародних відносин. Особливої актуальності набуває дослідження трансформаційного потенціалу війн у контексті сучасних геополітичних реалій та нових форм конфліктів (гібридні, кібер-війни, війна дронів) [2; 3; 4; 5; 6]. Розуміння глибинних механізмів впливу війни на цивілізаційні процеси є важливим для пошуку й вироблення ефективних шляхів запобігання конфліктам чи бодай їх мінімізації, управління руйнівними наслідками, а також для докорінного реформування сучасної архітектури безпеки світу.

Аналіз досліджень та публікацій. Війну як форму насилля у період соціальних трансформацій розглядав Слюсар В. Зокрема, дослідник зосередився на осмисленні війни у філософських концепціях та як прямій формі військового насилля, поглянувши на війну як на «інструмент циклічної зміни форм насилля» [7, с. 24]. Панафідін І. вивчав ідею війни та її трансформацію, осмислення в європейській інтелектуальній традицій [8].

Вплив інформаційних технологій та віртуалізації на сучасну війну вивчали Дзьобань О. і Прудникова О. [9]. Зазначимо, що віртуальний формат ведення сучасної війни, вплив соціальних мереж та віртуальних медіа вже неодноразово ставав предметом наукової уваги [10; 11; 12; 13]. Низка праць присвячена соціальним та психологічним наслідкам війни, а також впливу технологій на перебіг та результати воєн [14; 15; 16; 17]. Також у війнах XX-XXI ст. особливо ваги набула дезінформація та пропаганда, що суттєво впливало як на перебіг бойових дій, так і на політичні системи країн та світоглядні цінності [18; 19]. Чимало наукових праць зосереджуються на впливі збройних сутичок на демографічну ситуацію, ринок праці, системи освіти та охорони здоров'я, а також на процеси соціальної адаптації ветеранів та цивільного населення, що пережило травматичні події [20; 21]. Збільшується кількість робіт, присвячених аналізу історичних травм, спричинених війнами, та формуванню колективної пам'яті про конфлікти [22; 23; 24].

Наукові дослідження, присвячені тематиці статті, часто мають міждисциплінарний характер, що ще раз підкреслює важливість вивчення війни як інструменту трансформації з врахуванням політичних, військових, суспільних, економічних, культурних, соціальних, психологічних вимірів конфліктів задля глибшого розуміння їхньої ролі та місця в історію та впливі на сьогодення й майбуття.

Мета статті полягає в проведенні історичного аналізу воєнних конфліктів XX та початку XXI ст. з метою виявлення та систематизації їх впливу як потужного знаряддя трансформації у політичній, соціальній, економічній та технологічній царинах, а також у контексті світоглядних змін та формування нових геополітичних реалій.

Виклад основного матеріалу. Вивчення конфліктів, у тому числі й у формі війни, демонструє, наскільки війни XX і, особливо, XXI ст., змінилися насамперед за ступенем свого впливу на широкі маси людей, на кожного індивідуума. Ми можемо це добре проілюструвати цитатою зі статті лікарки-психіатра Малишко І., яка вивчає вплив війни на життя:

«Я зіткнулася з труднощами, які можна вважати типовими для стану психіки у воєнний час: перенавантаженість емоційна та подієва; розфокусування на окремі враження та думки з ускладненням вибудувати ієрархію та гомогенізувати в цілісний наратив; складність дотримуватись доречного, але правдивого тону через постійний ризик зірватися в надмірну емоційність, суб'єктивність, жбурнути у велику аудиторію все ще недоперетравлені образи й елементи досвіду пацієнтів або власні чи, навпаки, запакуватися в психоаналітичну теорію травми та цитати, використавши це наче механічний контейнер» [25, с. 37].

Сунь Цзи визначає війну як «питання життя і смерті». Аристотель розглядає її як засіб досягнення миру. Карл фон Клаузевіц сприймав війну як продовження політики іншими засобами («Der Krieg ist nichts als eine Fortsetzung des politischen Verkehrs mit Einmischung andererer Mittel») [26].

Серед факторів, що впливали на еволюцію війни як конфлікту, що досягає планетарного масштабу та впливає на цілі покоління вперед, виокремлюють технології, людську винахідливість та соціальні зміни [26]. Також необхідно відзначити, що протягом XX ст. через війни суттєво зросла кількість втрат серед цивільного населення. Так, у роки Першої світової війни питома вага втрат цивільного населення складала 5% від усіх загиблих. Під час Другої світової війни цифра зросла вже до 50%. У війнах у Кореї та у В'єтнамі – 84% і біля 90% відповідно. Також під час воєн активно залучаються й форми політичної боротьби: економічні важелі впливу, інформаційні та ідеологічні атаки [27, с. 11-12]. Вже у XXI ст. кількість жертв війни різко зросла у 2022 р. у результаті повномасштабного вторгнення росії в Україну 24 лютого 2022 р. З часів геноциду в Руанді у 1994 р., 2022 р. став одним із найжорстокіших для людства, насамперед – для українців. За рік до того, у 2021 р., відбулася деескалація воєнних конфліктів у Афганістані та Ємені. Війна між Ефіопією та Еритреєю протягом 2020-2022 рр., яка перманентно триває десятиліттями ще з XX ст., призвела до втрати близько 600000 осіб [28].

На наш погляд, варто розуміти причини, що призводять до війни. *По-перше,* йдеться про неконтрольовані інтереси. Якщо для більшості країн чи груп людей витрати на війну є вагомим, а то й головним, аргументом проти безпосередніх воєнних дій, то для осіб, наділених величезною непідконтрольною особистою владою, такі витрати не мають значення. Вони ладні кидати в горнило війни як колосальні кошти та матеріальні ресурси, так і не зважати на людські втрати. Ми добре це бачимо на прикладі диктатора путіна та його посіпак. Також в основі готовності до війни може бути й особиста вигода, до якої прагне диктатор або тиран. *По-друге,* поштовхом до війни можуть стати ідейні міркування. Вони зазвичай не мають явних чи прихованих матеріальних інтересів і стимулів. Йдеться про війни помсти, підтвердження статусу чи прагнення до домінування. Таку війну обґрунтовують як єдино можливий формат досягнення «справедливості», «відповісти на нанесені образи» і т. ін. *По-третє*, коли між противниками формується ситуація невпевненості та невизначеності, одна зі сторін розглядає атаку як єдино вірним та можливий вихід із напруженої ситуації. *По-четверте,* війна на випередження. Така ситуація випливає із наявності недовіри між сторонами, особливо якщо одна із них отримує перевагу в силі, ресурсах тощо. *По-п'яте*, спотворене розуміння

реальності. Наприклад, схильність до демонізації ворога та непримиренне ставлення до відмінної точки зору чи інших цінностей та світогляду. Така ситуація заважає пошуку компромісних рішень, посилює нездорову конкуренцію та призводить, зрештою. до конфліктів, які вирішують за допомогою зброї. Зазвичай, усі вище згадані причини доповнюють одна одну та накопичуються й взаємодіють, «безвідповідальні лідери, ідеологічні марення, невпевненість, проблеми із зобов'язаннями та неправильні уявлення отруюють світ та наближають воєнні конфлікти» [29]. Зважаючи на ці причини, необхідно усвідомлювати, що мир є надзвичайно вразливим і війна може спалахнути у будь-якій точці земної кулі щомиті. Каталізатором може стати вбивство впливової людини, коливання курсу валют, кардинальна зміна цін на важливі ресурси тощо. Додамо до цього бідність, кліматичні зміни, виснаження ресурсів, етнічні та релігійні протиріччя та інші чинники, що так чи інакше мають вплив на посилення протистоянь. Цифри, пов'язані із кількістю воєнних конфліктів та їх учасників, вражають: «Після закінчення Другої світової війни у світі сталося понад 30 великих війн і понад 250 військових конфліктів, учасниками яких стало не менш ніж 60 країн» [30].

Пропонуємо розглянути конкретні приклади війн XX і XXI ст., що наочно ілюструють свою роль як інструменти трансформації. XX ст. – століття революцій, війн та геноцидів. Для України даний період є особливо знаковим.

На початку двадцятого століття Україна була поділена між двома імперіями, які закінчилися під час Першої світової війни; поява транснаціонального руху за національне визволення мала міцне коріння в цих двох імперіях, але Україні не судилося отримати тривалу національну незалежність, а натомість бути перерозподіленою між уже імперіалістичною Радянською Росією та націоналізованою Другою Польською Республікою, чия практика також дуже нагадувала імперське правління. З початком Другої світової війни панування Польщі над Україною було витіснено набагато жорсткішою колоніальною політикою Третього Райху. <…> Сталінська Україна була місцем ще одного надмірного колоніального правління, створеного людиною голоду та терору, Голодомору. <…> Більшу частину історії України двадцятого століття поєднували воєнні окупації та періоди колоніалізму «мирного часу», але ніколи не було політичної незалежності, на якій наполягали ті, хто виступав проти колоніалізму» [31].

Коли йдеться про глобальні воєнні конфлікти насамперед спадають на думку Перша та Друга світові війни.

Перша світова війна (Велика війна, 1914-1918 рр.) на сьогодні вважається однією із наймасштабніших та найбільш руйнівних воєн в

історії людства. Її вплив був не лише в окопах, по лінії зіткнення, на полі бою. Зазвичай її розглядають не просто як справжній початок XX ст., а як завершення однієї епохи та початок якісно нового періоду в історії людства. До 1914 р. на певний час утвердилася відносна стабільність та прогнозованість, базована та тогочасній системі міжнародних відносин, що визначалися впливом імперій та розгалуженій мережі різноманітних політичних союзів, в тому числі й глобального формату. Однак це було лише маскування наявних протирічь, політичних та національних амбіцій, імперсько-економічного суперництва, коли у хід йшли усі засоби, та мілітаризація. Зрештою, постріли Гаврила Принципа 28 червня 1914 р. стали стартом до кривавої кількарічної бійні:

«Результат відомий: розпочалася Перша світова, яку довго називали Велика війна, вибухнули Лютнева революція і жовтневий заколот в Російській імперії. І, нарешті, після більше як чотирьох років війни і поразки Центральних держав, було введено в дію Версальську систему договорів. Яка стала лише передвісником нової всесвітньої катастрофи – Другої світової війни (1939–1945)» [32].

Одним із найбільш знакових *політичних* наслідків цієї війни стала руйнація тогочасних імперій: Австро-Угорської, Німецької, Османської та Російської. Саме вони були головними суб'єктами політики протягом кількох століть. Натомість у світовій політиці з'явилися нові «перші скрипки»: США та СРСР. Також відродили свою державність або вперше її здобули Естонія, Латвія, Литва, Королівство сербів, хорватів і словенців (майбутня Югославія), Польща, Угорщина, Фінляндія, Чехословаччина [33]. Тоді як Україна, попри зусилля, так і не змогла тоді затвердити на тривалий час власну державність. Зміна політичної карти Європи призвела до перерозподілу сфер впливу та формування нових геополітичних реалій. Створення Ліги Націй після війни стало спробою створити нову систему міжнародних відносин, засновану на колективній безпеці та мирному врегулюванні конфліктів. Хоча Ліга Націй виявилася неефективною у запобіганні новій світовій війні, її створення стало важливим кроком у розвитку міжнародного права та інститутів [34].

Війна також суттєво трансформувала соціальний устрій тогочасного суспільства. Мобілізація чоловіків на фронт призвела до дефіциту робочих рук в тилу. Цю прогалину на виробництві почали масово заповнювати жінки, продемонструвавши свою здатність до виконання «чоловічої» роботи. Такий досвід став важливим поштовхом до емансипації та до подальших змін соціальних та гендерних ролей вже у повоєнний час. Суттєвих змін зазнала й демографічна ситуація. Багатомільйонні людські втрати, сироти, вдови, люди з інвалідністю, а також епідемії (наприклад,

черевного тифу) – все це змінило демографічну та соціальну структуру суспільства та мало й важкі психо-емоційні наслідки [35].

Економіка країн зазнала колосальних збитків, руйнації наявної інфраструктури. Фінансові системи багатьох країн потерпали від військових витрат та боргів. При цьому зросла економічна роль США та Японії. Щодо Японії, то Великобританія, Франції та США дивилися на неї як на союзника у боротьбі із комуністичним СРСР. Німеччина та Італія розглядали її як партнера у руйнуванні Версальсько-Вашингтонської системи, яка їх не влаштовувала після поразки у війні. Японія тим часом впевнено нарощувала свою міць та вплив у регіоні [36].

При цьому Велика війна мала неабиякий вплив на розвиток технологій. Військові потреби вимагали колосальних ресурсів, у тому числі наукових та технологічно містких, в таких галузях, як авіація, танкобудування, зв'язок, хімічна промисловість, медицина. Зокрема, «Першу світову війну часто називали «хімічною війною». Фосфор, хлор, дифосген — отруйні речовини, якими воювали на тодішніх фронтах» [37]. Одна із перших газових атак була у 1915 р. біля бельгійського міста Іпр. Вперше тактику «газових прямокутників» було застосовано австро-німецькою армією у 1917 р. під час бойових дій у селі Тоболи на Волині [37]. Але при цьому у 1915 р. вперше вдалося здійснити вдале переливання крові. Такі спроби були ще у XIX ст. Однак, тоді ще не знали про різні групи крові, відкриті на початку XX ст. А вже в роки Великої війни хірург Робертсон Л. Б., використовуючи шприц, провів переливання крові пораненому солдату. Йому вдалося це зробити ще кільком пораненим. Він опублікував результати своєї практичної діяльності у журналі «British Medical Journal». На сьогодні переливання крові вже є рутинною процедурою: «Згідно з даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, у 169 країнах світу сьогодні працюють понад 13 тисяч центрів донорства. У середньому за рік донори здають майже 120 мільйонів порцій крови» [38]. Серед звичних нам на сьогодні речей, які увійшли в масовий вжиток під впливом Великої війни, є: наручний годинник, вегетаріанські сосиски та плащ тренч [38].

Нарешті, війна глибоко вплинула на *культуру* та *світогляд*. Жахи окопної війни, масові смерті та руйнування підірвали віру в прогрес та раціональність, що були характерні для XIX ст. З'явилися нові мистецькі течії, такі як дадаїзм та сюрреалізм, які відображали відчуття абсурду та втрати орієнтирів [39]. Війна породила глибокий песимізм та розчарування, ставши одним із чинників, що призвели до зростання радикальних політичних ідеологій у міжвоєнний період.

Друга світова війна (1939-1945) також спричинила територіальний перерозподіл та призвела до встановлення біполярного світу з

домінуванням США та СРСР і їхнім постійним суперництвом та впливом на інші країни світу. Також відбулося формування соціалістичного блоку, розпочався процес деколонізації. Ця війна стала ще одним каталізатором значного технологічного прогресу (ядерна енергетика, реактивна авіація, комп'ютерні технології).

Одним з найважливіших наслідків війни стала перемога антигітлерівської коаліції та розгром тоталітарних режимів нацистської Німеччини, фашистської Італії й мілітаристської Японії. Це спричинило засудження ідеологій фашизму та нацизму, хоча їхні тіні час від часу з'являються на політичній арені. Нюрнберзький та Токійський трибунали стали важливим прецедентом у притягненні до відповідальності військових злочинців та заклали підвалини для розвитку міжнародного кримінального права. Принагідно більш предметно зупинимося на Міжнародному військовому трибуналі для Східної Азії (Токійському трибуналі), оскільки він перебуває ніби у тіні Нюрнбергзького процесу, але його роль та значення від того не є менш важливими. Утворений він у 1946 р. рішенням Альянсу переможців Другої світової війни для судового розгляду злочинів японських військ у Тихоокеанському регіоні. Діяльність цього трибуналу є важливою, *по-перше*, як створення першого міжнародного трибуналу для судового переслідування воєнних злочинів та злочинів проти миру і безпеки людства; *по-друге,* було визнано, що ні військові, ні політичні лідери не можуть обійти закон, а також були встановлені стандарти, за якими можна судити таких злочинців; *по-третє*, даний трибунал продемонстрував, що злочини проти людяності будуть покарані; *по-четверте,* трибуналом було забезпечено відновлення правопорядку в Японії [40].

Також необхідно згадати про план Маршалла та післявоєнне відновлення Європи (1948-1953 рр.). «Програму відновлення Європи» (офіційна назва плану Маршалла) розпочали реалізовувати у 1948 р. та скеровували на відновлення промисловості. Програма була розрахована на 16 країн, однак 2/3 усієї допомоги отримали Великобританія, Франція, Італія, Західна Німеччина та Нідерланди. Окрім економічної, Програма мала й політичну мету. *По-перше,* для її отримання необхідною умовою була відсутність комуністів в керівництві країни (зокрема. Італія змогла отримати допомогу лише після того, як комуністи програли на виборах). *По-друге,* економічна інтеграція економік європейських країн. Зрештою, це призвело до появи Європейського Союзу [30].

Відбулася й зміна геополітичного ландшафту. Європа, яка століттями була центром геополітики, у результаті воєнного розорення втратила домінуючу роль. Натомість як було вище зазначено, США та СРСР зайняли це місце та розгорнули протистояння, відоме як Холодна війна, що на

десятиліття визначило вектори та акценти численних регіональних конфліктів, а також призвело до гонки озброєнь. Зокрема, Бжезинський З. ще у 2012 р. писав:

«Сучасний світ взаємодійний і взаємозалежний. До того ж вперше за всю історію у цьому світі звичні міжнародні конфлікти затьмарюють проблеми людського виживання. На жаль, великі держави лишень готуються спільно відреагувати на виклики, які постали перед людством, пов'язані з довкіллям, зміною клімату, соціально-економічним становищем, браком харчів, демографічною ситуацією. До слова, розв'язати ці глобальні проблеми неможливо, якщо нема елементарної геополітичної стабільності» [41, с. 9].

Друга світова війна, так само як і Велика війна, мала величезний вплив на розвиток *науки* і *технологій*. Військові потреби стимулювали прогрес у багатьох галузях, включаючи ядерну фізику, що призвело до створення ядерної зброї. Розвивалися ракетна техніка, радіолокація, електроніка, медицина та інші сфери, багато з досягнень яких згодом знайшли широке застосування в цивільному житті. Щодо ядерної зброї, то «ефект Хіросіми і Нагасакі» [42] чітко дав зрозуміти, що достатньо кількох необдуманих кроків – і людська цивілізація припинить своє існування, разом з усім живим на Землі. Тому то й нині, в умовах російсько-української війни, фактор наявності у країни-агресорки росії ядерної зброї є вагомим важелем шантажу світової спільноти з боку путінської кліки.

Післявоєнне ослаблення багатьох європейських країн, які мали колонії по усьому світу, стало імпульсом до процесу деколонізації та зростання національної самосвідомості у країнах-колоніях в Азії та Африці. Зокрема, у післявоєнний час першими країнами, які отримали незалежність від Франції, стали Сирія та Ліван. За іншим сценарієм розгорталися події в Індокитаї. Камбоджі та Лаосу вдалося поміркованою політикою досягти суверенітету. Тоді як у Північному В'єтнамі розгорнулася Перша Індокитайська війна. Події стали поштовхом до Алжирської війни за незалежність [43, с. 132-133]. Протягом кількох десятків років після Другої світової війни на політичній карті світу постали десятки нових незалежних держав, що суттєво змінило розстановку сил на міжнародній арені та створило ареал такого явища, які ми наразі називаємо Глобальним Півднем [44].

Усвідомлення жахів війни та необхідність запобігання майбутнім глобальним конфліктам призвели до створення Організації Об'єднаних Націй (ООН) у 1945 р. На відміну від неефективної Ліги Націй, ООН стала більш впливовою міжнародною організацією, метою якої було задекларовано підтримання миру та безпеки, розвиток міжнародного співробітництва та захист прав людини [45]. Однак, як свідчить реакція ООН та її

представників на війну росії проти України, й ця організація виявилася неспроможною виконувати декларовані функції.

Важливо згадати й про глибокі зміни у свідомості людей, викликані, зокрема, жахіттями нацистських концтаборів, радянського ГУЛАГУ, політикою геноцидів проти представників різних груп людей і навіть цілих народів (Голокост). Зросла увага до проблем вимушених мігрантів, біженців, упосліджених спільнот. Окрім того, Друга світова війна, на жаль, не стала останньою у XX ст. Вже згадували вище війни за незалежність у країнах Африки та Азії. У цьому контексті важливою є війна у В'єтнамі, що мала величезний вплив на внутрішню політику США та стала серйозним поштовхом до переосмислення ролі держави та правлячих еліт у міжнародних конфліктах. Окрім того, ця війна увиразнила таку складну й до того маловивчену проблему, яка отримала назву «в'єтнамський синдром» - різновид неврозу, з дуже важким перебігом і наслідками [46]. Дана проблема є вкрай актуальною для України, адже в умовах російсько-української війни ПТСР (посттравматичний стресовий розлад) дуже поширений важкий психо-емоційний стан людей.

1970-1990-ті рр. також, на жаль, позначилися затяжними війнами різного ступеню інтенсивності, які стали наслідком низки нерозв'язаних протиріч між геополітичними гравцями: перманентний воєнний конфлікт на Близькому Сході (зокрема, війна Судного дня у жовтні 1973 р.); вторгнення радянських військ в Афганістан (1979-1989 рр.); Ірано-іракський збройний конфлікт 1980-1988 рр.; війна в Перській затоці (1990-1991 рр.), війни під час розпаду Югославії (1991-2001 рр.) [47; 48; 49; 50; 51; 52].

Низка цих воєнних конфліктів хронологічно перекочувала вже й у XXI ст. Наприклад війна в Іраку 2003-2011 рр., що призвела до повалення влади Саддама Хусейна й, за різними оцінками, мала жертв від 200 тисяч до 1 млн людей, насправді триває й досі [53]. Складна ситуація й в Афганістані [54]. Низка воєн не припиняється й у різних країнах Африки [55].

Продовжується масштабна російсько-українська війна (з 2014 р.), що призвела на разі до окупації АР Крим, частини східних та південних областей України, кровопролитні бойові дії у низці областей України та геноцид і терор країни-агресорки росії проти цивільного населення України, жорстоке поводження з українськими військовополоненими та низкою злочинів проти людей і людяності. Водночас спостерігаємо зміцнення української національної ідентичності та переосмислення системи європейської безпеки. Повномасштабне вторгнення 2022 р. стало каталізатором значних геополітичних змін та економічних наслідків глобального масштабу, які наразі ще потребують подальшого осмислення та продуманих дій.

Висновки. Історичний аналіз воєнних конфліктів XX та початку XXI ст. у контексті їхнього трансформаційного потенціалу демонструє, що війна, будучи найтрагічнішим і найбільш деструктивним явищем в історії людства, водночас виступає потужним, хоча й небажаним, каталізатором кардинальних змін у різних сферах суспільного життя.

Взявши за основу ключові конфлікти зазначеного періоду, а саме – Першу та Другу світові війни та регіональні воєнні зіткнення, війни за незалежність та сучасну російсько-українську війну, ми засвідчуємо їхню визначальну роль у перекроюванні політичної карти світу, трансформації соціальних структур, фундаментальній перебудові економічних систем, стрімкому технологічному прогресі та глибоких світоглядних зрушеннях.

Перша світова війна стала справжнім рубіконом XX ст., ознаменувавши кінець епохи імперій та започаткувавши період нестабільності та глибоких соціальних потрясінь. Руйнація Австро-Угорської, Німецької, Османської та Російської імперій призвела до появи нових національних держав, часто з невирішеними територіальними та етнічними проблемами, що заклало підґрунтя для майбутніх конфліктів. Соціальні трансформації, спричинені масовою мобілізацією та залученням жінок до виробництва, стали важливим імпульсом для емансипації та зміни гендерних ролей. Економічні руйнування та перерозподіл економічної могутності між країнами визначили нові вектори світового розвитку. Навіть у сфері технологій війна стала потужним стимулом для інновацій, багато з яких згодом увійшли в цивільне життя.

Друга світова війна, не менш кривава та руйнівна за Першу, закріпила тенденції, започатковані Великою війною, додавши нових вимірів трансформаційним процесам. Перемога антигітлерівської коаліції призвела до засудження тоталітарних ідеологій та створення міжнародних інститутів для підтримання миру та безпеки, таких як ООН. Формування біполярного світу з домінуванням США та СРСР та їхнє протистояння у період Холодної війни на десятиліття визначили геополітичну конфігурацію світу та стали причиною численних регіональних конфліктів. Процес деколонізації, що прискорився після війни, кардинально змінив політичну карту світу, призвівши до появи десятків нових незалежних держав. Науково-технічний прогрес досяг якісно нового рівня, особливо у сфері ядерної енергетики, що мало й має далекосяжні наслідки для подальшого розвитку людства.

Аналіз конфліктів кінця XX - початку XXI ст., таких як війни в Перській затоці, під час розпаду Югославії, в Афганістані, Іраку та численні регіональні збройні сутички, демонструє збереження тенденції війни як інструменту трансформації, хоча й з новими особливостями. Зростає роль недержавних акторів, терористичних організацій, а також новітніх

технологій ведення війни, включаючи кіберпростір та безпілотні системи. Інформаційна війна та пропаганда стають невід'ємною складовою сучасних конфліктів, впливаючи на громадську думку та політичні процеси.

Особливе місце у цьому контексті займає російсько-українська війна, яка розпочалася у 2014 р. та переросла у повномасштабне вторгнення з 24 лютого 2022 р. Ця війна став каталізатором глибоких трансформацій не лише для України, яка переживає процес національної консолідації та переосмислення своєї ідентичності, але й для системи європейської та світової безпеки. Вона унаочнила крихкість існуючих міжнародних інститутів, продемонструвала агресивну політику росії та спричинила значні геополітичні та економічні наслідки глобального масштабу, які ще належить усвідомити та пережити. Російсько-українська війна стала яскравим прикладом того, як сучасний воєнний конфлікт може призвести до фундаментальних змін у світовому порядку, переформатовуючи союзи, руйнуючи економічні зв'язки та викликаючи глибокі світоглядні зрушення.

Розуміння глибинних механізмів впливу війни на цивілізаційні процеси є вкрай важливим для пошуку й вироблення ефективних шляхів запобігання конфліктам чи бодай їх мінімізації, управління їхніми руйнівними наслідками, а також для докорінного реформування сучасної архітектури безпеки світу в умовах нових викликів та загроз. Подальші наукові дослідження у цій сфері можуть бути спрямовані на більш глибокий аналіз впливу новітніх технологій на характер війн та їхні трансформаційні наслідки, вивчення психологічних та соціальних наслідків тривалих конфліктів.

Література:

1. Micciche J. P. Concluding conflict: why ending war is never an easy strategy. *War Room. Online Journal*, 2024, Mai 9. https://warroom.armywarcollege.edu/articles/concluding-conflict/

2. Гембарук О. Трансформація концепту «війна» у медіапросторі: аналіз блогосфери. *Наука. Освіта. Молодь*, 2024. Частина 1. С. 55-58. https://library.udpu.edu.ua/zbirnyky-naukovykh-prats-udpu/5660-2024nauk_prac

3. Гичко М. Війна дронів в Україні перетворилася у «високошвидкісну гонку технологій», Forbes. *УНІАН*, 2024, 16 жовтня. https://www.unian.ua/weapons/viyna-droniv-v-ukrajini-peretvorilasya-u-visokoshvidkisnu-gonku-tehnologiy-forbes-12789009.html

4. Гула Р., Дзьобань О., Передерій І., Павліченко О., Філь Г. *Інформаційна війна: соціально-онтологічний та мілітарний аспекти: монографія.* Київ: Каравела, 2020. 288 с. https://reposit.nupp.edu.ua/handle/PoltNTU/18037

5. Шевчук А., Предместніков О. Філософія інформаційної війни: морально-етичні проблеми сучасного українського суспільства. *Науково-теоретичний альманах Грані,* 2024. № 27 (5). С. 32-38. DOI: https://doi.org/10.15421/172488

6. Ян О. Як розвивається війна дронів та чому Україна відстає у ній? *Militarnyi,* 2024, 1 лютого. https://militarnyi.com/uk/articles/yak-rozvyvayetsya-vijna-droniv-ta-chomu-ukrayina-vidstaye-u-nij/

7. Слюсар В. Війна як форма насилля у процесі соціальних трансформацій. *Наукові виклади,* 2016, № 3. С. 21-25.

8. Панафідін І. Ідея війни та проблема її трансформації. *Актуальні проблеми духовності: збірник наукових праць,* 2010. Випуск 11. С. 315-326. https://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/0564/1749

9. Дзьобань О., Прудникова О. Сучасна війна: трансформація до мережевих форм. *Інформація і право,* 2022. № 3(42). С. 21-30.

10. Данильян О., Дзьобань О. Сучасна війна: трансформація сенсу в епоху інформаційних технологій, *Інформація і право,* 2022. № 4(43). С. 9-22. DOI: https://doi.org/10.37750/2616-6798.2022.4(43).269958

11. Ковалевич Б. Соціальні мережі як новий інструмент ведення інформаційних війн у сучасному світі. *Грані*, 2014. № 4. С. 118-121.

12. Курбан О. Інтернет-технології та онлайнові соціальні мережі у сучасній гібридній війні. *Наукові записки Української академії друкарства*, 2017. № 1. С. 264-273.

13. Сенченко О. Мережевий інструментарій нових війн. *Вісник книжкової палати.* 2017. № 1. С. 37-41.

14. Davies S., Pettersson T. Öbergc M. Organized violence 1989–2022, and the return of conflict between states. *Journal of Peace Research,* 2023. Volume 60 (4). P. 691-708. DOI: https://doi.org/10.1177/00223433231185169 https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/00223433231185169

15. Калінічева Г. Використання інформаційно-психологічної зброї в умовах російсько-української війни. *Acta de Historia & Politica Saeculum XXI,* 2023. *№* 6. С. 53-65. DOI: https://doi.org/10.26693/ahpsxxi2023.06.053 https://ahpsxxi.org/index.php/journal/article/view/82

16. Кононенко С. Війна в міжнародній політиці: технологія, культура, організація. *Наукові записки ІПіЕНД ім. І.Ф. Кураса НАН України*, 2008. Випуск 41. С. 53–63.

17. Парахонський Б., Яворська Г. *Онтологія війни і миру: безпека, стратегія, смисл: монографія*. Київ: НІСД, 2019. 560 с.

18. Варга Т.. Дезінформація та пропаганда як інструменти ведення гібридної війни росії проти України. *Електронне наукове видання «Аналітично-порівняльне правознавство»,* 2024. № 12. С. 526-531. DOI https://doi.org/10.24144/2788-6018.2024.06.85

19. Krainikova T., Prokopenko C. Waves of disinformation in the hybrid Russian-Ukrainian war. *Актуальні питання масової комункації,* 2023. №. 33. С. 12-25. DOI: https://doi.org/10.17721/CIMC.2023.33.12-25 https://cimc.knu.ua/article/view/382/648

20. Kinsella M., Volkan Aras V. The social reintegration of veterans in Ukraine. *IOM in Ukraine,* 2023. 44 с. https://ukraine.iom.int/resources/social-reintegration-veterans-ukraine

21. Кудряшов Р. Проблеми та перспективи взаємодії громадянського суспільства та державних інституцій у напрямі розвитку ветеранського руху. Публічне управління та митне адміністрування, 2024. № 2 (41). С. 50-58. DOI https://doi.org/10.32782/2310-9653-2024-2.7

22. Mohatt N. V., Thompson A. B., Thai N. D., Tebes J. K. Historical trauma as public narrative: a conceptual review of how history impacts present-day health. *Social science & medicine,* 2014., 106. P. 128–136. DOI: https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2014.01.043

23. Глібовський Є. Пригоди українців з довірою: вплив війни й тоталітарна травма. Svidomi, 2024, 2 лютого. Retrieved from https://svidomi.in.ua/en/page/pryhody-ukraintsiv-z-doviroiu-vplyv-viiny-i-totalitarna-travma

24. Джонс А. Геноцид. Вступ до глобальної історії. Київ: Дух і Літера, 2020. 696 с.

25. Малишко І. Єдиний шлях «із» – це «крізь». Про вплив війни на життя та психоаналітичну практику. *Український психоаналітичний журнал,* 2025. Том 3. Випуск 1. С. 36-50. DOI https://doi.org/10.32782/upj/2025-3-1-5 https://journals.npa.org.ua/index.php/psy/issue/view/7/7

26. Combarro J. M. Drivers of change in wartime conflict. Technology, human ingenuity and social mutation are behind the transformation in the way war is waged. *Universidad de Navarra,* 2023. November 13. https://en.unav.edu/web/global-affairs/los-motores-del-cambio-en-el-conflicto-belico

27. Ситник Г. *Воєнно-політичні конфлікти та міжнародна безпека: курс лекцій.* Київ: ТОВ «САК ЛТД», 2023. 92 с.

28. Порохня Я. Нова війна може спалахнути між Ефіопією та Еритреєю. *Liga.net,* 2025, 13 березня. https://news.liga.net/ua/politics/news/nova-viyna-mozhe-spalakhnuty-mizh-efiopiieiu-ta-erytreieiu

29. Блаттман К. Чому ми воюємо: джерела війни та шляхи до миру. *Розум.love. Дайджест книжок*. https://rozum.love/chomu-mi-vouemo/

30. Железняк Я. 5 історій економічного успіху після війни: світовий досвід для України. LB.UA, 2022, 13 квітня. https://lb.ua/economics/2022/04/13/513199_5_istoriy_ekonomichnogo_uspihu_pislya.html

31. Hagen von M. Wartime Occupation and Peacetime Alien Rule: «Notes and Materials» toward a(n) (Anti-) (Post-) Colonial History of Ukraine. *Harvard Ukrainian Studies. The Journal of the Ukrainian Research Institute at Harvard University,* 2015-2016. Volume 34 (Number 1-4). P. 153-194. https://www.husj.harvard.edu/articles/wartime-occupation-and-peacetime-alien-rule

32. Махун С. Принцип доміно. З чого почалася Велика Війна. *Історична правда,* 2016, 30 листопада. https://www.istpravda.com.ua/articles/2016/11/30/149370/

33. Cebula A. The Legacy and Consequences of World War I. *Journal of Military Ethics.* 2020. Volume 19. Issue 2. P. 118-120. DOI: https://doi.org/10.1080/15027570.2020.1796311 https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15027570.2020.1796311

34. Шебаніц Д. Діяльність Ліги Націй у сфері підтримання міжнародного миру та безпеки: історико-правовий аналіз. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Право*, 2014. Випуск 24. Том 1. С. 121-124. https://www.scribd.com/document/778232726/%D0%A8%D0%B5%D0%B1%D0%B0%D0%BD%D1%96%D1%86%D0%94%D0%9C%D0%94%D1%96%D1%8F%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C%D0%BB%D1%96%D0%B3%D0%B8%D0%BD%D0%B0%D1%86%D1%96%D0%B9%D1%83%D1%81%D1%84%D0%B5%D1%80%D1%96%D0%BF%D1%96%D0%B4%D1%82%D1%80%D0%B8%D0%BC%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F%D0%BC%D1%96%D0%B6%D0%BD%D0%B0%D1%80%D0%BE%D0%B4%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE%D0%BC%D0%B8%D1%80%D1%83%D1%82%D0%B0%D0%B1%0%B5%D0%B7%D0%BF%D0%B5%D0%BA%D0%B8%D1%96%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%BE%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%B9-%D0%B0%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%96%D0%B7

35. Віднянський С. Велика війна як прояв кризи європейської цивілізації. До 90-річчя початку Першої світової війни. *Дзеркало тижня*, 2004, 30 липня. https://zn.ua/ukr/SOCIUM/velika_viyna_yak_proyav_krizi_evropeyskoyi_tsivilizatsiyi_do_90-richchya_pochatku_pershoyi_svitovoyi.html

36. Гай-Нижник П. Перша світова війна: державні витрати й фінансові наслідки для світової валютної системи. *Велика війна 1914–1918: витоки, характер, наслідки*. Науковий редактор С., Троян. Київ: Видавничий дім «Кондор», 2018. С.410–425.

37. Лівіцька О. Земля, що повертає протигази. *Локальна історія,* 2023, 29 травня. https://localhistory.org.ua/texts/reportazhi/zemlia-shcho-povertaie-protigazi/

38. Сімонов, Д. Винаходи Першої світової війни *Локальна історія*, 2023, 14 листопада. https://localhistory.org.ua/texts/statti/vinakhodi-viini/

39. Гомперц В Що це взагалі таке? 150 років сучасного мистецтва в одній пілюлі. Київ: ArtHuss, 2012. 528 с.

40. Kristen D. B. War Crimes on Trial: The Nuremberg and Tokyo Trials. *The National WW II Museum. Neu Orleans,* 2020, November 24 https://www.nationalww2 museum.org/war/articles/nuremberg-and-tokyo-war-crimes-trials

41. Бжезинський З. *Стратегічне бачення: Америка і криза глобальної влади*. Львів: Літопис, 2012. 168 с.

42. Шурхало Д. 80-річчя ядерної зброї: від першого атомного проєкту до теперішньої загрози застосування. *Радіо Свобода*, 2022, 12 жовтня. https://www.radio svoboda.org/a/yaderna-zbroya-vid-pershoho-atomnoho-proyektu-do-teperishnoyi-zahrozy-zastosuvannya-/32076100.html

43. Латенко В. Шляхи деколонізації французьких володінь в Азії та Африці після Другої світової війни (1944–1962). *Гуманітарний вісник ЧДТУ. Серія: Історичні науки*, 2018. Випуск 13. Число 29. С. 130-139. https://er.chdtu.edu.ua/handle/ChSTU/1982

44. Як зрозуміти Глобальний Південь та навіщо він Україні — розповідає професор Олексій Гарань. *Фонд Демократичні ініціативи імені Ілька Кучеріва,* 2024, 12 січня. https://dif.org.ua/article/yak-zrozumiti-globalniy-pivden-ta-navishcho-vin-ukraini-rozpovidae-profesor-oleksiy-garan

45. About Us. *United Narions*. https://www.un.org/en/about-us

46. Кім В. Як військові психіатри США провалились під час війни у В'єтнамі. Наука для України. *Главком,* 2024, 26 квітня https://glavcom.ua/columns/valentine.kim/jak-vijskovi-psikhiatri-ssha-provalilis-pid-chas-vijni-u-vjetnami-nauka-dlja-ukrajini-997786.html

47. Ваґенер Ф. Авіаудари НАТО та завершення війни у Косові: як це було. *DW*, 2024, 10 червня. https://www.dw.com/uk/aviaudari-nato-ta-zaversenna-vijni-u-kosovi-ak-ce-bulo/a-69299471

48. Марущак, Т. Участь Великої Британії у війні в Перській затоці та позиція НАТО (1990 – 1991 рр.). *Європейські історичні студії*, 2018. № 10. С. 103-115. DOI: http://doi.org/10.17721/2524-048X.2018.10.103-115 http://eustudies.history.knu.ua/iryna-maruschak-the-united-kingdom-in-the-gulf-war-and-the-position-of-nato-1990-1991/

49. Пефтиц В. Ірано-іракський конфлікт, або Перша війна в Перській затоці: причини, перебіг подій та геополітичні наслідки регіонального та світового рівнів. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, серія «Питання політології»*, 2023. Випуск 43. С. 51-62. DOI: https://doi.org/10.26565/2220-8089-2023-43-07 https://periodicals.karazin.ua/politology/article/view/22778

50. Печерський А. Перемогу у Війні Судного дня визначила тактична ефективність Армії оборони Ізраїлю. *Армія. Inform*, 2023, 6 жовтня. https://armyinform.com.ua/2023/10/06/peremogu-u-vijni-sudnogo-dnya-vyznachyla-taktychna-efektyvnist-armiyi-oborony-izrayilyu/

51. Рамач М. Кампанія НАТО в Югославії 1999 року: факти й вигадки пропагандистів. *Радіо Свобода*, 2017, 24 березня. https://www.radiosvoboda.org/a/28388978.html

52. Штогрін, І. 40 років тому Радянський Союз увів війська в Афганістан – війна триває досі. *Радіо Свобода*, 2019, 25 грудня. https://www.radiosvoboda.org/a/sorok-rokiv-viyny-v-afganistani/30344525.html

53. Гайн фон М. Війна в Іраку: брехня та порушення міжнародного права. *DW,* 2023, 20 березня. https://www.dw.com/uk/vijna-v-iraku-brehna-ssa-ta-porusenna-miznarodnogo-prava/a-65048573

54. Ізвощікова І. Безправ'я жінок, безробіття та репресії: що відбувається в Афганістані через три роки після приходу до влади талібів. *Суспільне. Новини,* 2024, 24 серпня. https://suspilne.media/814235-bezprava-zinok-bezrobitta-ta-represii-so-vidbuvaetsa-v-afganistani-cerez-tri-roki-pisla-prihodu-do-vladi-talibiv/

55. Мішин О. Африка: між надіями на відновлення та новими війнами. *Спільне. Commons,* 2021, 29 квітня. https://commons.com.ua/uk/afrika-mizh-nadiyami-na-vidnovlennya-ta-novimi-vijnami/

References:

1. Micciche, J. P. (2024). Concluding conflict: why ending war is never an easy strategy. *War Room. Online Journal,* Mai 9. Retrieved from https://warroom.armywarcollege.edu/articles/concluding-conflict/

2. Hembaruk, O. (2024). Transformatsiia kontseptu «viina» u mediaprostori: analiz blohosfery. [Transformation of the concept of «war» in the media space: analysis of the blogosphere]. *Nauka. Osvita. Molod.* Chastyna 1, 55-58. Retrieved from https://library.udpu.edu.ua/zbirnyky-naukovykh-prats-udpu/5660-2024nauk_prac [in Ukrainian].

3. Hychko, M. (2024). Viina droniv v Ukraini peretvorylasia u «vysokoshvydkisnu honku tekhnolohii». [Drone war in Ukraine turned into a «high-speed technology race»]. Forbes. *UNIAN,* 16 zhovtnia. Retrieved from https://www.unian.ua/weapons/viyna-droniv-v-ukrajini-peretvorilasya-u-visokoshvidkisnu-gonku-tehnologiy-forbes-12789009.html [in Ukrainian].

4. Hula, R., Dzoban, O., Perederii, I., Pavlichenko, O. & Fil, H. (2020). *Informatsiina viina: sotsialno-ontolohichnyi ta militarnyi aspekty: monohrafiia.* [Information warfare: socio-ontological and military aspects: monograph]. Kyiv: Karavela. 288 s. Retrieved from https://reposit.nupp.edu.ua/handle/PoltNTU/18037 [in Ukrainian].

5. Shevchuk, A. & Predmestnikov, O. (2024). Filosofiia informatsiinoi viiny: moralno-etychni problemy suchasnoho ukrainskoho suspilstva. [Philosophy of information warfare: moral and ethical problems of modern Ukrainian society*]. Naukovo-teoretychnyi almanakh Hrani,* № 27 (5), 32-38. Retrieved from DOI: https://doi.org/10.15421/172488 [in Ukrainian].

6. Yan, O. (2024). Yak rozvyvaietsia viina droniv ta chomu Ukraina vidstaie u nii? [How is drone warfare developing and why is Ukraine lagging behind in it?]. *Militarnyi,* 1 liutoho. Retrieved from https://militarnyi.com/uk/articles/yak-rozvyvayetsya-vijna-droniv-ta-chomu-ukrayina-vidstaye-u-nij/ [in Ukrainian].

7. Sliusar, V. (2016). Viina yak forma nasyllia u protsesi sotsialnykh transformatsii. [War as a form of violence in the process of social transformations]. *Naukovi vyklady*, № 3, 21-25. [in Ukrainian].

8. Panafidin, I. (2010). Ideia viiny ta problema yii transformatsii. [The idea of war and the problem of its transformation]. *Aktualni problemy dukhovnosti: zbirnyk naukovykh prats*. Vypusk 11, 315-326. Retrieved from https://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/0564/1749 [in Ukrainian].

9. Dzoban, O. & Prudnykova, O. (2022). Suchasna viina: transformatsiia do merezhevykh form. [Modern war: transformation to network forms]. *Informatsiia i pravo*, № 3(42), 21-30. [in Ukrainian].

10. Danylian, O. & Dzoban, O. (2022). Suchasna viina: transformatsiia sensu v epokhu informatsiinykh tekhnolohii, [Modern war: transformation of meaning in the era of information technologies]. *Informatsiia i pravo*, 2022. № 4(43), 9-22. Retrieved from DOI: https://doi.org/10.37750/2616-6798.2022.4(43).269958 [in Ukrainian].

11. Kovalevych, B. (2014). Sotsialni merezhi yak novyi instrument vedennia informatsiinykh viin u suchasnomu sviti. [Social networks as a new tool for waging information wars in the modern world]. *Hrani*, № 4, 118-121. [in Ukrainian].

12. Kurban, O. (2017). Internet-tekhnolohii ta onlainovi sotsialni merezhi u suchasnii hibrydnii viini. [Internet technologies and online social networks in modern hybrid war]. *Naukovi zapysky Ukrainskoi akademii drukarstva.* № 1, 264-273. [in Ukrainian].

13. Senchenko, O. (2017). Merezhevyi instrumentarii novykh viin. [Network tools for new wars]. *Visnyk knyzhkovoi palaty*. № 1, 37-41. [in Ukrainian].

14. Davies, S., Pettersson, T. & Öbergs, M. (2023). Organized violence 1989–2022, and the return of conflict between states. *Journal of Peace Research*. Volume 60 (4), 691-708. Retrieved from DOI: https://doi.org/10.1177/00223433231185169 https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/00223433231185169

15. Kalinicheva, H. (2023). Vykorystannia informatsiino-psykholohichnoi zbroi v umovakh rosiisko-ukrainskoi viiny. [The use of informational and psychological weapons in the context of the Russian-Ukrainian war]. *Acta de Historia & Politica Saeculum* XXI, № 6, 53-65. Retrieved from DOI: https://doi.org/10.26693/ahpsxxi2023.06.053 https://ahpsxxi.org/index.php/journal/article/view/82 [in Ukrainian].

16. Kononenko, S. (2008). Viina v mizhnarodnii politytsi: tekhnolohiia, kultura, orhanizatsiia. [War in international politics: technology, culture, organization]. *Naukovi zapysky IPiEND im. I.F. Kurasa NAN Ukrainy*. Vypusk 41, 53–63. [in Ukrainian].

17. Parakhonskyi, B. & Yavorska, H. (2019). *Ontolohiia viiny i myru: bezpeka, stratehiia, smysl: monohrafiia.* [Ontology of war and peace: security, strategy, meaning: monograph]. Kyiv: NISD, 2019. 560 s. [in Ukrainian].

18. Varha, T. (2024). Dezinformatsiia ta propahanda yak instrumenty vedennia hibrydnoi viiny rosii proty Ukrainy. [Disinformation and propaganda as tools for waging Russia's hybrid war against Ukraine]. *Elektronne naukove vydannia «Analitychno-porivnialne pravoznavstvo»*, № 12, 526-531. Retrieved from DOI https://doi.org/10.24144/2788-6018.2024.06.85 [in Ukrainian].

19. Krainikova, T. & Prokopenko, S. (2023). Waves of disinformation in the hybrid Russian-Ukrainian war. [Waves of disinformation in the hybrid Russian-Ukrainian war]. *Aktualni pytannia masovoi komunkatsii*, №. 33, 12-25. Retrieved from DOI: https://doi.org/10.17721/CIMC.2023.33.12-25 https://cimc.knu.ua/article/view/382/648 [in Ukrainian].

20. Kinsella, M. & Volkan Aras, V. (2023). The social reintegration of veterans in Ukraine. [he social reintegration of veterans in Ukraine]. *IOM in Ukraine*. 44 c. Retrieved from https://ukraine.iom.int/resources/social-reintegration-veterans-ukraine [in Ukrainian].

21. Kudriashov, R. (2024). Problemy ta perspektyvy vzaiemodii hromadianskoho suspilstva ta derzhavnykh instytutsii u napriami rozvytku veteranskoho rukhu. [Problems and prospects of interaction between civil society and state institutions in the direction of developing the veteran movement]. *Publichne upravlinnia ta mytne administruvannia*, № 2 (41), 50-58. Retrieved from DOI https://doi.org/10.32782/2310-9653-2024-2.7 [in Ukrainian].

22. Mohatt, N. V., Thompson, A. B., Thai, N. D. & Tebes, J. K. (2014). Historical trauma as public narrative: a conceptual review of how history impacts present-day health. *Social science & medicine*, 106, 128–136. Retrieved from DOI: https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2014.01.043

23. Hlibovskyi, Ye. (2024). Pryhody ukraintsiv z doviroiu: vplyv viiny y totalitarna travma. [Adventures of Ukrainians with trust: the impact of war and totalitarian trauma]. *Svidomi*, 2 liutoho. Retrieved from https://svidomi.in.ua/en/page/pryhody-ukraintsiv-z-doviroiu-vplyv-viiny-i-totalitarna-travma [in Ukrainian].

24. Dzhons, A. (2020). *Henotsyd. Vstup do hlobalnoi istorii*. [Genocide. Introduction to global history]. Kyiv: Dukh i Litera. 696 s. [in Ukrainian].

25. Malyshko, I. (2025). Yedynyi shliakh «iz» – tse «kriz». Pro vplyv viiny na zhyttia ta psykhoanalitychnu praktyku. The only way «from» is «through». On the impact of war on life and psychoanalytic practice]. *Ukrainskyi psykhoanalitychnyi zhurnal*. Tom 3. Vypusk 1, 36-50. Retrieved from DOI https://doi.org/10.32782/upj/2025-3-1-5 https://journals.npa.org.ua/index.php/psy/issue/view/7/7 [in Ukrainian].

26. Combarro, J. M. (2023). Drivers of change in wartime conflict. Technology, human ingenuity and social mutation are behind the transformation in the way war is waged. *Universidad de Navarra*, November 13. Retrieved from https://en.unav.edu/web/global-affairs/los-motores-del-cambio-en-el-conflicto-belico

27. Sytnyk, H. (2023). *Voienno-politychni konflikty ta mizhnarodna bezpeka: kurs lektsii*. [Military-political conflicts and international security: a course of lectures]. Kyiv: TOV «SAK LTD». 92 s. [in Ukrainian].

28. Porokhnia, Ya. (2025). Nova viina mozhe spalakhnuty mizh Efiopiieiu ta Erytreieiu. [A new war may break out between Ethiopia and Eritrea]. *Liga.net*, 13 bereznia. Retrieved from https://news.liga.net/ua/politics/news/nova-viyna-mozhe-spalakhnuty-mizh-efiopiieiu-ta-erytreieiu [in Ukrainian].

29. Blattman, K. Chomu my voiuiemo: dzherela viiny ta shliakhy do myru. [Why we fight: the sources of war and the paths to peace]. *Rozum.love. Daidzhest knyzhok*. Retrieved from https://rozum.love/chomu-mi-vouemo/ [in Ukrainian].

30. Zhelezniak, Ya. (2022). 5 istorii ekonomichnoho uspikhu pislia viiny: svitovyi dosvid dlia Ukrainy. [5 stories of economic success after the war: world experience for Ukraine]. *LB.UA*, 13 kvitnia. Retrieved from https://lb.ua/economics/2022/04/13/513199_5_istoriy_ekonomichnogo_uspihu_pislya.html [in Ukrainian].

31. Hagen von, M. (2015-2016). Wartime Occupation and Peacetime Alien Rule: «Notes and Materials» toward a(n) (Anti-) (Post-) Colonial History of Ukraine. Harvard Ukrainian Studies. The Journal of the Ukrainian Research Institute at Harvard University. Volume 34 (Number 1-4). P. 153-194. Retrieved from https://www.husj.harvard.edu/articles/wartime-occupation-and-peacetime-alien-rule.

32. Makhun, C. (2016). Pryntsyp domino. Z choho pochalasia Velyka Viina. [The Domino Principle. How the Great War Began]. *Istorychna pravda*, 30 lystopada. Retrieved from https://www.istpravda.com.ua/articles/2016/11/30/149370/ [in Ukrainian].

33. Cebula, A. (2020). The Legacy and Consequences of World War I. [The Legacy and Consequences of World War I]. *Journal of Military Ethics*. Volume 19. Issue, 118-120. Retrieved from DOI: https://doi.org/10.1080/15027570.2020.1796311 https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15027570.2020.1796311 [in Ukrainian].

34. Shebanits, D. (2014). Diialnist Lihy Natsii u sferi pidtrymannia mizhnarodnoho myru ta bezpeky: istoryko-pravovyi analiz. [The Activities of the League of Nations in the Sphere of Maintaining International Peace and Security: Historical and Legal Analysis]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriia: Pravo*. Vypusk 24. Tom 1, 121-124. Retrieved from https://www.scribd.com/document/778232726/%D0%A8%D0%B5%D0%B1%D0%B0%D0%BD%D1%96%D1%86%D0%94%D0%9C%D0%94%D1%96%D1%8F%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C%D0%BB%D1%96%D0%B3%D0%B8%D0%BD%D0%B0%D1%86%D1%96%D0%B9%D1%83%D1%81%D1%84%D0%B5%D1%80%D1%96%D0%BF%D1%96%D0%B4%D1%82%D1%80%D0%B8%D0%BC%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F%D0%BC%D1%96%D0%B6%D0%BD%D0%B0%D1%80%D0%BE%D0%B4%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE%D0%BC%D0%B8%D1%80%D1%83%D1%82%D0%B0%D0%B1%0%B5%D0%B7%D0%BF%D0%B5%D0%BA%D0%B8%D1%96%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%BE%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%B9-%D0%B0%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%96%D0%B7 [in Ukrainian].

35. Vidnianskyi, C. (2004). Velyka viina yak proiav kryzy yevropeiskoi tsyvilizatsii. Do 90-richchia pochatku Pershoi svitovoi viiny. [The Great War as a Manifestation of the Crisis of European Civilization. To the 90th Anniversary of the Beginning of the First World War]. *Dzerkalo tyzhnia*, 30 lypnia. Retrieved from https://zn.ua/ukr/SOCIUM/velika_ viyna_ yak_proyav_krizi_evropeyskoyi_tsivilizatsiyi_do_90-richchya_pochatku_pershoyi_svitovoyi.html [in Ukrainian].

36. Hai-Nyzhnyk, P. (2018). *Persha svitova viina: derzhavni vytraty y finansovi naslidky dlia svitovoi valiutnoi systemy. Velyka viina 1914–1918: vytoky, kharakter, naslidky.* [The First World War: State Expenditures and Financial Consequences for the World Monetary System. The Great War 1914–1918: Origins, Nature, Consequences]. Naukovyi redaktor S., Troian. Kyiv: Vydavnychyi dim «Kondor». S.410–425. [in Ukrainian].

37. Livitska, O. (2023). Zemlia, shcho povertaie protyhazy. [The Land That Returns Gas Masks]. *Lokalna istoriia*, 29 travnia. Retrieved from https://localhistory.org.ua/texts/ reportazhi/zemlia-shcho-povertaie-protigazi/ [in Ukrainian].

38. Simonov, D. (2023). Vynakhody Pershoi svitovoi viiny. [Inventions of the First World War]. *Lokalna istoriia*, 14 lystopada. Retrieved from https://localhistory.org.ua/texts/ statti/vinakhodi-viini/ [in Ukrainian].

39. Homperts, V. (2012). *Shcho tse vzahali take? 150 rokiv suchasnoho mystetstva v odnii piliuli*. [Gompertz V What is this anyway? 150 years of modern art in one pill]. Kyiv: ArtHuss. 528 s. [in Ukrainian].

40. Kristen, D. B. (2020). War Crimes on Trial: The Nuremberg and Tokyo Trials. The National WW II Museum. Neu Orleans. November 24. Retrieved from https://www.national ww2museum.org/war/articles/nuremberg-and-tokyo-war-crimes-trials

41. Bzhezynskyi, Z. (2012*). Stratehichne bachennia: Ameryka i kryza hlobalnoi vlady.* [Strategic Vision: America and the Crisis of Global Power]. Lviv: Litopys. 168 s. [in Ukrainian].

42. Shurkhalo, D. (2022). 80-richchia yadernoi zbroi: vid pershoho atomnoho proiektu do teperishnoi zahrozy zastosuvannia. [80th Anniversary of Nuclear Weapons: From the First Atomic Project to the Current Threat of Use]. *Radio Svoboda*, 12 zhovtnia. Retrieved from https://www.radiosvoboda.org/a/yaderna-zbroya-vid-pershoho-atomnoho-proyektu-do-teperishnoyi-zahrozy-zastosuvannya-/32076100.html [in Ukrainian].

43. Latenko, V. (2018). Shliakhy dekolonizatsii frantsuzkykh volodin v Azii ta Afrytsi pislia Druhoi svitovoi viiny (1944–1962). [Paths of Decolonization of French Possessions in Asia and Africa after World War II (1944–1962)]. *Humanitarnyi visnyk ChDTU. Seriia: Istorychni nauky*. Vypusk 13. Chyslo 29, 130-139. Retrieved from https://er.chdtu.edu.ua/ handle/ChSTU/1982 [in Ukrainian].

44. Yak zrozumity Hlobalnyi Pivden ta navishcho vin Ukraini — rozpovidaie profesor Oleksii Haran. (2024). [How to understand the Global South and why Ukraine needs it — says Professor Oleksiy Garan]. *Fond Demokratychni initsiatyvy imeni Ilka Kucheriva*, 12 sichnia. Retrieved from https://dif.org.ua/article/yak-zrozumiti-globalniy-pivden-ta-navishcho-vin-ukraini-rozpovidae-profesor-oleksiy-garan [in Ukrainian].

45. About Us. United Narions. Retrieved from https://www.un.org/en/about-us [in Ukrainian].

46. Kim, V. (2024). Yak viiskovi psykhiatry SShA provalylys pid chas viiny u Vietnami. Nauka dlia Ukrainy. [How US military psychiatrists failed during the Vietnam War. Science for Ukraine]. *Hlavkom*, 26 kvitnia. Retrieved from https://glavcom.ua/columns/ valentine.kim/jak-vijskovi-psikhiatri-ssha-provalilis-pid-chas-vijni-u-vjetnami-nauka-dlja-ukrajini-997786.html [in Ukrainian].

47. Vagener, F. (2024). Aviaudary NATO ta zavershennia viiny u Kosovi: yak tse bulo. [NATO airstrikes and the end of the war in Kosovo: how it was]. *DW*, 10 chervnia. Retrieved from https://www.dw.com/uk/aviaudari-nato-ta-zaversenna-vijni-u-kosovi-ak-ce-bulo/a-69299471 [in Ukrainian].

48. Marushchak, T. (2018). Uchast Velykoi Brytanii u viini v Perskii zatotsi ta pozytsiia NATO (1990 – 1991 rr.). [Great Britain's participation in the Persian Gulf War and NATO's position (1990-1991)]. *Yevropeiski istorychni studii*. № 10, 103-115. Retrieved from DOI: http://doi.org/10.17721/2524-048X.2018.10.103-115 http://eustudies.history.knu.ua/iryna-maruschak-the-united-kingdom-in-the-gulf-war-and-the-position-of-nato-1990-1991/ [in Ukrainian].

49. Peftyts, V. (2023). Irano-irakskyi konflikt, abo Persha viina v Perskii zatotsi: prychyny, perebih podii ta heopolitychni naslidky rehionalnoho ta svitovoho rivniv. [The Iran-Iraq conflict, or the First Gulf War: causes, course of events and geopolitical consequences at the regional and global levels]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina, seriia «Pytannia politolohii»*. Vypusk 43, 51-62. Retrieved from DOI: https://doi.org/10.26565/2220-8089-2023-43-07 https://periodicals.karazin.ua/politology/article/view/22778 [in Ukrainian].

50. Pecherskyi, A. (2023). Peremohu u Viini Sudnoho dnia vyznachyla taktychna efektyvnist Armii oborony Izrailiu. [Victory in the Yom Kippur War was determined by the tactical effectiveness of the Israel Defense Forces]. *Armiia. Inform*, 6 zhovtnia. Retrieved from https://armyinform.com.ua/2023/10/06/peremogu-u-vijni-sudnogo-dnya-vyznachyla-taktychna-efektyvnist-armiyi-oborony-izrayilyu/ [in Ukrainian].

51. Ramach, M. (2017). Kampaniia NATO v Yuhoslavii 1999 roku: fakty y vyhadky propahandystiv. [NATO's campaign in Yugoslavia in 1999: facts and fictions of propagandists]. *Radio Svoboda*, 24 bereznia. Retrieved from https://www.radiosvoboda.org/a/28388978.html [in Ukrainian].

52. Shtohrin, I. (2019). 40 rokiv tomu Radianskyi Soiuz uviv viiska v Afhanistan – viina tryvaie dosi. [40 years ago the Soviet Union sent troops into Afghanistan - the war is still going on]. *Radio Svoboda*, 25 hrudnia. Retrieved from https://www.radiosvoboda.org/a/sorok-rokiv-viyny-v-afganistani/30344525.html [in Ukrainian].

53. Hain, fon M. (2023). Viina v Iraku: brekhnia ta porushennia mizhnarodnoho prava. [The war in Iraq: lies and violations of international law]. *DW*, 20 bereznia. Retrieved from https://www.dw.com/uk/vijna-v-iraku-brehna-ssa-ta-porusenna-miznarodnogo-prava/a-65048573 [in Ukrainian].

54. Izvoshchikova, I. (2024). Bezprav'ia zhinok, bezrobittia ta represii: shcho vidbuvaietsia v Afhanistani cherez try roky pislia prykhodu do vlady talibiv. [Women's rights, unemployment and repression: what is happening in Afghanistan three years after the Taliban came to power]. *Suspilne. Novyny*, 24 serpnia. Retrieved from https://suspilne.media/814235-bezprava-zinok-bezrobitta-ta-represii-so-vidbuvaetsa-v-afganistani-cerez-tri-roki-pisla-prihodu-do-vladi-talibiv/ [in Ukrainian].

55. Mishyn, O. (2021). Afryka: mizh nadiiamy na vidnovlennia ta novymy viinamy. [Africa: between hopes for recovery and new wars]. *Spilne. Commons*, 29 kvitnia. Retrieved from https://commons.com.ua/uk/afrika-mizh-nadiyami-na-vidnovlennya-ta-novimi-vijnami/ [in Ukrainian].

УДК 373.091.12.011.3-051:005.963(477.84)«1973/1975»

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1966-1979

Кліш Андрій Богданович доктор історичних наук, професор кафедри історії України, археології та спеціальних галузей історичних наук, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, тел.: (0352) 53-39-58, https://orcid.org/0000-0001-6074-6064

ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ В ТЕРНОПІЛЬСЬКІЙ ОБЛАСТІ: ОСОБЛИВОСТІ ТА СПЕЦИФІКА (1973-1975 РР.)

Анотація. Підвищення кваліфікації вчителів залишається актуальним питанням на сьогодні. Наука і розвиток суспільства наштовхуються но нові виклики. Безсумнівно, постійні зміни у навчанні та вихованні молодого підростаючого покоління потребують докладного вивчення. Удосконалення форм і методів в минулому дає певну картину розвитку освіти сьогодні. Тому, є необхідність вивчення розвитку інститутів післядипломної освіти. Тернопільський інститут удосконалення вчителів є яскравим прикладом впровадження та реалізації освітніх реформ на місцях. Його історія ілюструє з якими викликами стикалася освіта області, як вирішувала проблеми і наскільки складною була сама система підготовки педагогів до навчання за новими програмами тощо. Документальна база засвідчує вагому роботу методистів закладу стосовно впровадження кабінетної системи навчання.

Стаття розкриває діяльність методичної мережі області з середини та вказує як на досягнення так на проблеми. Виділено особистісну роль працівників інституту удосконалення як виконавців, модераторів процесу курсової підготовки вчителів. Наведені приклади співпраці з державними педагогічними інститутами щодо прочитання лекцій на семінарах, лекціях тощо. Їх залучення до підвищення кваліфікації вчителів свідчило про якість викладання нових підходів до вивчення того чи іншого предмету. Інноваційні досягнення, популяризація кращого досвіду педагогів, випуск методичних листів, плакатів – були не єдиним переліком обов'язків методистів інституту. Розкриваються особливості внутрішньої організації методичної системи, описано взаємозв'язок з районними методичними кабінетами, дано оцінку діяльності деяких методистів. Підкреслено роль виробничих нарад інституту, виконання рішень цих нарад. Окреслено

роботу методичних кабінетів та стану їх внутрішньої документації. Виокремлено питання забезпечення школами області педагогами з відповідною освітою, налагодження співпраці з молодими керівними кадрами тощо.

Ключові слова: Тернопільський інститут удосконалення кваліфікації вчителів, курси підвищення кваліфікації, навчання, освіта учителів, Тернопільська область.

Klish Andriy Bogdanovych Doctor of Historical Sciences, Professor of the Department of History of Ukraine, Archaeology and Special Branches of Historical Sciences, Volodymyr Hnatyuk Ternopil National Pedagogical University, Ternopil, tel.: (0352) 53-39-58, https://orcid.org/0000-0001-6074-6064

TEACHER TRAINING IN THE TERNOPIL REGION: FEATURES AND SPECIFICS (1973-1975)

Abstract. Professional development of teachers remains an urgent issue today. Science and the development of society are facing new challenges. Undoubtedly, constant changes in the education and upbringing of the younger generation require a detailed study. The improvement of forms and methods in the past gives a certain picture of the development of education today. Therefore, there is a need to study the development of postgraduate education institutions. The Ternopil Institute for Advanced Teacher Training is a vivid example of the introduction and implementation of educational reforms on the ground. Its history illustrates the challenges faced by the region's education system, how it solved the problems, and how complicated the system of training teachers to teach new programs was. The documentary base shows the significant work of the institution's methodologists in implementing the classroom system of education.

The article reveals the activities of the methodological network of the region from the inside and points out both achievements and problems. The author emphasizes the personal role of the staff of the institute of further education as performers and moderators of the teacher training process. Examples of cooperation with state pedagogical institutes in terms of lecturing at seminars, lectures, etc. are given. Their involvement in teacher training was evidence of the quality of teaching new approaches to teaching a particular subject. Innovative achievements, popularization of the best practices of teachers, publication of methodological letters and posters were not the only responsibilities of the institute's methodologists. The author reveals the peculiarities of the internal organization of the methodological system, describes

the relationship with district methodological offices, and evaluates the activities of some methodologists. The role of production meetings of the institute and the implementation of the decisions of these meetings is emphasized. The work of methodological offices and the state of their internal documentation is outlined. The issues of providing schools in the region with teachers with appropriate education, establishing cooperation with young management personnel, etc. are highlighted.

Keywords: Ternopil Institute for Advanced Training of Teachers, advanced training courses, training, teacher education, Ternopil region.

Постановка проблеми. Глибокий слід в історії розвитку післядипломної освіти залишив Тернопільський інститут удосконалення кваліфікації вчителів (далі – ТІУКВ) області. Його внесок у розвиток системи підвищення кваліфікації освітян є неоціненним. Архівні матеріали та документи, що збереглися в Тернопільському державному архіві, дозволяють реконструювати стан матеріально-технічного забезпечення шкіл, тогочасні вимоги до педагогів, реалізацію освітніх реформ тощо. Підхід адміністрації інституту до виконання покладених на неї обов'язків. Є необхідність розкрити особливості організації курсів підвищення кваліфікації вчителів в означені роки. Дослідження має на меті проілюструвати всі недоліки та досягнення в системі підвищення кваліфікації педагогів. Виокремити роль методистів щодо надання якісних послуг інститутом, взаємодію в цьому питанні з керівниками районних методичних кабінетів (далі – РМК). Підкреслити всі чинники які впливали на перехід шкіл до кабінетної системи навчання, яка мала вагому роль у покращенні навчально-виховного процесу в освітніх навчальних закладах області.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні є чимало доробок наукових публікацій присвячених післядипломній педагогічній освіті на Тернопільщині. Початковій фазі його утворення та функціонування з акцентом на необхідності радянізації освіти Тернопільщини [1, с. 69–76; 2, с. 39–41], роботі методистів ТІУКВ середини XX століття [3, с. 13 65–1377; 4, с. 65–75; 5, с. 85–95; 6, с. 1993–2006; 7, с. 1634–1648], особливостям підвищення кваліфікації вчителів в 1970-х роках включаючи освітні реформи [8, с. 1845–1857; 9, с. 1858–1870], впливу нормативно-правової бази на функціонування інститутів удосконалення вчителів на прикладі Тернопільського [10, с. 1766–1782], його взаємодію з органами освіти [11, с. 1712–1726], фінансово матеріальне забезпечення інституту від початку створення до 1970-х років [12,13,14]. М. Мартинів, досліджувала партійну політику на формування кадрового потенціалу інституту в 1961 –

1968 роках, відмічаючи переважання місцевих кадрів. В статті згадувалися курси партійного спрямовування [15, с. 183–188]. Варто відзначити публікацію І. Дрогобицького щодо розкриття ідеологічного аспекту діяльності установ післядипломної освіти у західноукраїнському регіоні [16, с. 110–119], ідеологічну складову ТІУКВ досліджував Л. Кравчук [17, с. 1289–1305].

Мета статті – проаналізувати діяльність методистів ТІУКВ в досліджуваний період і стану переходу шкіл області на кабінетну систему навчання.

Виклад основного матеріалу. Діяльність Тернопільський інститут удосконалення кваліфікації вчителів (далі – ТІУКВ) в 1974 – 1975 рр. продовжував у напрямку зміцнення ідейно-виховного впливу на освітян. Актуальним залишались популяризація передового педагогічного досвіду, робота над самоосвітою педагогів, перевірка знань учнів тощо. Лишалися не вирішені проблеми діяльності методистів інституту в плані взаємодії з районними методичними кабінетами та особистому перевантаженні кожного працівника, що впливало на якість роботи [9, с. 1858–1870]. Хоча оцінка діяльності методистів стосувалася документальної звітності кабінетів пов'язаної із виїздами в райони області, проте якість їх залежала від співпраці з РМК. Відомо, що протягом 1 вересня 1973 р. по 1 квітня 1974 р. працівниками інституту було здійснено 289 виїздів, з них 28 за межі області. За цей час методистами відвідано та проаналізовано 2581 уроки, 421 позакласні заходи, 20 факультативів, проведено 333 контрольних роботи. Найбільше виїздів зробили В. Г. Гоцуляк (17), У. М. Овчаренко (16), Я. В. Котик (16). В загальному кожний працівник робив від 4 до 16 виїздів. Після яких готувалася відповідна документація. Під час її вивчення виникало ряд питань до виконавців. Звісно були працівники які добре виконували документаційну звітну роботу щодо виїздів: конкретно зазначали проведену роботу в районах, зберігали записи відвіданих уроків з яких можна було бачити, коли і на якому уроці був присутній методист, які зауваження були зроблені. Однак деякі працівники не зберігали первинної документації або вели її не задовільно. Не зазначали який урок відвідано, дату перевірки, вчителя, конкретні зауваження. На підставі таких записів створювали довідки, що теж не відповідали вимогам звітності, носили формальний характер та не відображала реальну інформацію стану перевірки. Важливо підкреслити, що той самий У. М. Овчаренко, Я. В. Котик зробивши найбільше виїздів допускали помилки [18, арк. 1–10].

Відмітимо, що описи уроків було вдосталь, а факультативів, виховних заходів, шкіл передового педагогічного досвіду, методичних кущових об'єднань мало. Деяка ясність складності ситуації пояснена самими

методистами. З документів випливає, що виїзди в райони часто були не запланованими, а за вказівками інших органів управління освітою. Працівники подавала звітність в кілька інстанцій. Зокрема, первинні записи лишалися у них самих, доповідні подавали в обласний відділ народної освіти, в навчальну частину ТІУКВ, відповідні записи робили у книгу обліку роботи кабінету, звітували перед бухгалтерією. Така паперова тяганина приводила до дублювання однієї і тої самої роботи. Л. А. Серга відмітив, що «окремі наші працівники надзвичайно гостро реагують на перевірку, вважають її неправомочною». Таке обурення було виправдане «Нам необхідно налагодити більш дійові контакти з районними методичними кабінетами, через які ми можемо мати статистичні та інші матеріали, без яких не можна ефективно працювати». Тут розумілося, що списки опорних шкіл та шкіл передового педагогічного досвіду, графіки занять в тих школах, графіки роботи методичних об'єднань, факультативів тощо знаходилися в РМК. Тому, виходила проблема з роботою методистів інституту через відсутність налагоджених зав'язків з РМК, останні не подавали списки, а методисти не відвідували ряд заходів. Підкреслимо, що у навчальній частині ТІУКВ знаходилися накази районних відділів народної освіти про організацію методичної роботи в районах, проте ними методисти не користувалися [18, арк. 1–17]. Не можливо відвідати захід, наприклад факультатив, коли не знаєш де і коли він відбудеться. Це все вело до не конструктивної методичної роботи. Методисти інституту не мали змоги, під час виїзду в райони області, охопити декілька напрямків роботи, а отже їх робота була вибіркова.

Адміністрація інституту розуміла, що без знання стану справ у районах не можливо ефективно займатися методичною діяльністю в межах області. І це було серйозною не вирішеною проблемою того часу. Актуальність специфіки роботи в районах піднімали самі працівники інституту. Крім їх не задоволення, виникало питання про критерії оцінки таких виїздів. Однак були працівники, які справлялися з виїздами і їх роботу можна презентувати як зразок, тому запропоновано провести колективне навчання. Фіксувався цікавий факт, що методисти інколи не знали відповіді на запитання які їм ставили. Постійне вдосконалення своїх знань було нормою для працівників інституту [18, арк. 12].

Методична систематична робота в школах та районах області включала: роботу шкільних, міжшкільних і районних методичних об'єднань вчителів, класних керівників, вихователів; роботу опорних шкіл і шкіл передового педагогічного досвіду; організацію самоосвітньої роботи вчителів; роботу постійно діючих і короткотермінових семінарів і семінарів-практикумів [19, арк. 30]. Робота методиста в районі мала

багатовекторний характер. Такі вимоги до методистів інституту продиктовані вимогою того часу. Проходити курси підвищення кваліфікації вчителів не мали змоги усі освітяни області, а навчання на місцях стимулювало педагогічні колективи до взаємного навчання на місцях, обміном досвіду, обговорення нових програм, інновацій в сфері освіти тощо. Методичну допомогу яким надавали методисти інституту в межах своїх компетенцій згідно профілю.

Також, щодо роботи РМК виникали питання їх організаційної роботи та контролю. Відомо, що методичні об'єднання в районах подавали плани своєї роботи не своєчасно, фіксувалася диспропозиція в розгляді теоретичних і практичних питань, відсутність в планах психолого-педагогічних тем, порушення строків засідань методичних об'єднань, нечіткість в обліку перепідготовки педагогічних кадрів тощо. РМК не докладали зусиль: щодо переходу шкіл на кабінетну систему навчання, курсовій перепідготовці вчителів. Внаслідок чого 19 педагогів з російської мови та літератури і 13 педагогів з української мови і літератури викладали предмети не пройшовши попередньо курсів удосконалення. Окремі керівники шкіл, як наприклад директор Синявської восьмирічної школи (далі – ВШ) П. Г. Рудик викладав навчальні предмети не за фахом, не достатньо проводив роботу з молодими вчителями та здійснював внутрішньо шкільний контроль. Такі випадки були не поодинокі. Проте були і позитивні зрушення у Збаразькому районі, про що доповідали на засіданні ТІУКВ від 9 грудня 1974 р. «Про роботу Збаразького районного методичного кабінету». Поліпшився якісний склад педагогічних кадрів. Близько 90% освітян які працювали в 1–4 кл. мали вищу освіту. Минулий навчальний рік на відміну від попереднього завершено з якісним показником 39% успішності учнів. В окремі школи, наприклад, Збаразька середня школа № 2 ім. І. Франка досягла 60 % показника якості знань учнів. В середньому з кожних 10 учнів 8 склали перевідні і випускні екзамени на «4» і «5», з золотою медаллю закінчили школу 5 осіб, 35 осіб –вступили у вищі навчальні заклади. Навчанням у 9-х класах охоплено 93 % випускників восьмих класів. Продовжувалася робота з переходом на кабінетну систему навчання тощо [20, арк. 1–11].

Відповідно до доповідної записки завідувача кабінетом підвищення кваліфікації керівних кадрів О.С. Левченка «Про виконання рішення ради Інституту удосконалення вчителів від 9 грудня 1974 р. «Про роботу Збаразького районного методичного кабінету» виконано всі зауваження. Направлено вчителів на курсову перепідготовку, складений план методичних об'єднань з відповідною тематикою тощо. Систематично рада інституту заслуховувала доповіді різного характеру: «Про роботу

Гусятинської середньої школи по впровадженню кабінетної форми навчання», «Про роботу Збаразького районного методичного кабінету з педагогічними кадрами» тощо [20, арк. 20–23].

Як вже було означено, робота в районах займало досить вагому нішу в системі перепідготовки вчителів. Проведення семінарів, лекцій проходило під чітким контролем методистів ТІУКВ. Наприклад, методист кабінету біології активно залучав до читання лекцій на курсах та семінарах науковців. Кращі науково-педагогічні працівники Тернопільського педагогічного інституту: І. В. Шуст – завідувач (далі – зав.) кафедри анатомії, доц. В. О. Шиманська – зав. кафедри ботаніки, доц. Л. Г. Кузьмович – зав. кафедри зоології, доц. С. Й. Грушко – декан природничого факультету, доц. Й. М. Свинко – зав. кафедри основ сільського господарства, а також викладачі: доц. О. А. Шиманська, В. С. Зеленський, К. М. Векірчик, С. В. Талкош, В. О. Яковлев, О. Д. Чернитенко, старші викладачі С. Ф. Кутнявська, В. К. Никон, викладачі І. М. Бутницький, В. С. Зелінка, Я. Г. Гринюк, П. С. Кушнірик, Б. Т. Воляник та інші. На високому професійному рівні проводилися лекції І. В. Шуста «Найновіші досягнення біологічної науки», К. М. Векірчика «Нові дані у вченні фотосинтезу», В. С. Зеленського «Перспективи розвитку біологічної науки в світлі рішень XXIV з'їзду КПРС» тощо [21, арк. 6–7]. Такий вражаючий перелік науковців залучених для читання лекцій педагогам області, засвідчує рівень підготовки та організації методистами інституту курсів підвищення кваліфікації освітян області.

Наявність в кабінеті біології картотеки всіх вчителів, які працюють в школах області, вказує на відповідальне ставлення до роботи методиста з біології. Однак звіт роботи кабінету біології за 1974–1975 н.р. вказував на певні прогалини. Щодо вивчення навчально-виховного процесу в школах області були відсутні первинні матеріали. До серпневих нарад вчителів мали бути видані матеріали, зокрема, методичні посібники: «Використання комплексу засобів навчання при вивченні загальної біології у 9 – 10 кл.», «Організація систематичної ділянки і робота в ній учнів 5-го класу», «Кабінет біології середньої школи», яких не було. Опущено кабінетом біології питання переходу на кабінетну систему навчання тощо [21, арк. 7–23].

Кабінет біології не був єдиним, якому необхідні були корективи у методичній роботі. Попри значну проведену роботу, наприклад кабінет технічних засобів навчання з метою покращення роботи мав: підготовити з допомогою кращих вчителів області цикл лекцій на магнітній стрічці записі з ілюстративним фотоматеріалом з питань комплексного використання засобів навчання; створити належну фотолабораторію і налагодити роботу по виготовленню фотокіноматеріалів для кабінету інституту; домогтися

систематичного використання навчальних телепередач в усіх школах області; провести обласну науково-теоретичну конференцію з питань роботи школи за кабінетною системою навчання; створити фонотеку навчальних телевізійних та радіопередач, уроків кращих вчителів, виховних годин, позакласних і позашкільних виховних заходів; спільно з кабінетом керівних кадрів розробити схему аналізу уроку з використанням технічних засобів навчання [21, арк. 96].

Увагу привертає і той факт, що кадрове забезпечення методистами інституту періодично змінювалося. Із звіту роботи кабінету географії знаємо, що методист змінився, тому щодо стану підготовки вчителів області з географії обізнаний мало. Підготовка вчителів з географії за новими програмами в 1974–1975 н.р. в загальній кількості становила 707 осіб з яких фахівців було 321 особа, без відповідного фаху 386 осіб. З них підлягали перепідготовці 301 особа. 300 осіб нараховували з сільської місцевості. З метою завершення процесу перепідготовки вчителів з географії за новими програмами в наступному році планувалися двотижневі курси для 180 осіб при ТІУКВ. Ще для 30 педагогів провести місячну курсову перепідготовку при Чернівецькому державному університеті. Також, стимулювати діяльність постійно діючих семінарів та річних курсів на базі кращих шкіл або РМК [22, арк. 177 – 180].

Отже, робота інституту залежала і від самих методичних кабінетів. Якщо вище наведено аналіз ефективності виїздів у райони методистів, то окремо розглядали при потребі, роботу окремих методкабінетів. Зокрема, 9 грудня 1974 р. рішенням ради інституту зобов'язано завідувача кабінетом іноземної мови Д. М. Проць чітко розподілити між працівниками кабінету обов'язки та здійснювати контроль. Такі рішення були продиктовані ситуацією яка склалася з роботою цього кабінету. Левову частку роботи виконував завідуючий кабінетом, методист французької мови Р. С. Плуток знаходилася у відпустці, методист з німецької мови Г. І. Гейниш не виконувала покладених на неї обов'язків. Аналіз відвіданих уроків вела фрагментарно, некваліфіковано оформляла довідки про відрядження, за три роки не написала жодного методичного листа чи інструктивних матеріалів, з 5 запланованих семінарів провела 2. Тому, контроль та усунення виявлених зауважень покладено на методистів відповідного кабінету [20, арк. 12–13]. Примітним залишається той факт, що за три роки роботи зазначеного методиста, адміністрацією інституту не було видано догани чи направлення на підвищення кваліфікації до Центрального інститут удосконалення вчителів. Така пасивність з боку керівництва лишається не пояснюваним фактом.

Ці недоліки мали місце в системі методичної роботи області. Загалом як відомо з документів ТІУКВ вдалося зробити колосальну роботу. За 1973–

1974 н.р. всіма видами курсової перепідготовки було охоплено 6206 осіб та інших працівників освіти, проведено 49 обласних семінарів і семінарів-практикумів, в яких взяло участь 1830 осіб. Вивчено передовий педагогічний досвід Заліщицького районного методичного кабінету, Іванківської та Дністровської ВШ Борщівського району, Шумської середньої школа ім. В. Шишковського Копичинської ВШ, Борщівського та Гусятинського будинку піонерів, Тернопільські дитячі садки № 11, № 13, двадцять п'ять кращих учителів та інших педагогічних працівників. Підготовлено і видано 58 друкованих матеріалів, в тому числі: 25 методичних листів, 5 інструктивно-методичних листів, 9 плакатів, одну листівку, 7 методичних рекомендацій, 11 інших матеріалів інструктивно-методичного характеру. Працівниками інституту зроблено 362 виїзди, перевірено 730 шкіл та інших установ тодішньої народної освіти, відвідано 2722 уроки, 37 занять шкіл передового досвіду, 57 факультативних занять, проведено 490 контрольних письмових робіт, взято участь у 67 засіданнях педагогічних рад і 49 засіданнях методичних об'єднань [23, арк. 1–4].

Вагому роботу зроблено з молодими керівними кадрами області. Відзначено роботу молодих директорів шкіл області: Л. М. Гуменюк (Копичинська середня школа (далі СШ) № 2), І. В. Харкавий (Гримайлівська СШ), Р. М. Глова (Яблунівська СШ), Л. Т. Хомета (Оринківська ВШ), К. Г. Бойко (Нижбірська СШ) тощо. Гусятинському районі ліквідовано однопрофільність складу керівних кадрів. До успіхів того ж району, приписували очне навчання вчителів. Проблема з кадровим забезпечення закладів освіти вчителями була не вирішеною кілька років. Так з вищою освітою викладали більшість педагогів області, лише не значна кількість вчилася заочно [19, арк. 49–50]. Таким чином, вирішилося питання із забезпеченням шкіл фаховими педагогами, що теж було показником якості освіти області.

Висновки. Методична робота ТІУКВ за 1973–1975 н.р. зосереджувалася на вдосконаленні системи перепідготовки педагогічних кадрів та взаємодії з РМК. Враховуючи недоліки за досліджуваний період ТІУКВ велася колосальна робота: підвищення кваліфікації освітянських кадрів, виїзди у райони, написання інструктивно-методичних листів, видавнича діяльність тощо. Попри додаткових виїздів по районах, ця кількість різнилася між методистами інституту. Робота виконувалася працівниками не в однакових об'ємах, допускалися помилки різного характеру. Щодо цього адміністрація інституту робила ґрунтовні зауваження, але кардинальних дій не застосовувалося у вигляді доган чи відсторонення від роботи. За підсумками внутрішніх нарад інституту, вирішувалися актуальні трудові питання. Ефективність таких нарад засвідчували звіти з районів про виконання рішень ради інституту. ТІУКВ залишався центральним органом

контролю роботи освіти всієї Тернопільської області. До нього надходила інформація, як про матеріально-технічний стан закладів освіти так і навчально-виховний стан та якість знань учнів тощо. До навчального процесу залучали працівників Тернопільського педагогічного інституту, направляли педагогів і в Івано-Франківський педагогічний інститут ім. В. Стефаника, Чернівецький державний університет з якими була налагоджена співпраця. На кінець 1975 р. успіхом у підвищенні кваліфікації вчителів Тернопільської області було те, що уроки вели фахівці із вищою освітою або заочники. Тому, проблема кадровим забезпеченням шкіл педагогами була майже вирішеною. Активно велася робота з молодими керівними кадрами.

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. Кравчук Л. Радянізація освіти Тернопільщини в 40-х роках. Ідеологічні і методичні аспекти // Гілея: науковий вісник: зб. наук. пр. 2015. Вип. 99. С. 39–41.

3. 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.

4. Петровський О. М. Деякі аспекти діяльності Тернопільського обласного інституту удосконалення учителів (1944–1946 рр.). *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Історія*. 2024. Вип.1. С. 65 – 75.

5. Кліш А. Б. Особливості підвищення кваліфікації вчителі в Тернопільському інституті удосконалення кваліфікації вчителів (1949–1950 рр.). *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Історія*. 2024. Вип.2., С. 85–95.

6. Москалюк М. М. Підвищення кваліфікації освітян в Тернопільській області: трудовий аспект виховання (1959-1960 рр.). *«Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)»:* журнал. 2025. № (3)33, С. 1993–2006.

7. Кіцак В. М. Особливості педагогічної діяльності методистів Тернопільського інституту удосконалення кваліфікації вчителів в 1952 році за архівними матеріалами. *«Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)»:* журнал. 2025. № № (2)32, С.1634–1648.

8. 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. № (2), С. 1845–1857.

9. 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. № (2), С. 1858–1870.

10. Петровський О. М. Вплив нормо-творчих документів на створення та визначення завдань обласних Інститутів удосконалення/підвищення кваліфікації учителів та методичної мережі в УРСР (1940-ві – 1950-ті 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.

11. Москалюк М. М. Тернопільський обласний інститут удосконалення вчителів в контексті взаємовідносин з органами освіти (1944 р. – 1956 рр.). *«Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)»:*журнал. 2025. № (2)32, С. 1712–1726.

12. Мартинів М. А. Особливості фінансового та матеріального становища Тернопільського інституту удосконалення кваліфікації вчителів 1945 – 1950 рр. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Історія.* 2022. Том 2 (47), С. 51 – 59.

13. Мартинів М. А. Фінансове становище Тернопільського інституту удосконалення кваліфікації вчителів (1957–1965 рр.). *Вчені записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського. Серія: Історичні науки.* 2023. Том 34 (73). № 4, 2023 С. 29 – 36.

14. 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.

15. Мартинів М. А. Вплив партійності на формування кадрового потенціалу Тернопільського інституту удосконалення кваліфікації вчителів (1961–1968 рр.). Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід. Збірник тез VI Міжнародної науково-практичної конференції, (Тернопіль,17 – 18 травня 2024 р.). Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2024. С. 183 – 188.

16. Дрогобицький І. Ідеологічний аспект діяльності установ післядипломної педагогічної освіти у західноукраїнському регіоні 1939–1950 рр. (на прикладі Івано-Франківського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти). Проблеми гуманітарних наук: збірник наукових праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія: Історія. 2009. № 24. С. 110–119.

17. Кравчук Л. В. Ідеологічна складова діяльності Тернопільського обласного інституту удосконалення вчителів 1958–1959 рр.. *«Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)»:* журнал. 2024. № 9(27), С. 1289 – 1305.

18.Державний архів Тернопільської області (далі – Держархів Тернопільської обл.). Ф. 2062. Оп. 1. Спр. 580. Арк. 17

19. Держархів Тернопільської області. Ф. 2062. Оп. 1. Спр. 584. Арк. 111.

20. Держархів Тернопільської області. Ф. 2062. Оп. 1. Спр. 581. Арк. 44.

21. Держархів Тернопільської області. Ф. 2062. Оп. 1. Спр. 585. Арк. 175.

22. Держархів Тернопільської області. Ф. 2062. Оп. 1. Спр. 586. Арк. 216.

23. Держархів Тернопільської області. Ф. 2062. Оп. 1. Спр. 582. Арк. 78.

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 Advanced Training of Teachers (first half of the 40s of the twentieth century).]. *Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni V.I. Vernadskoho. Seriia: Istorychni nauky.* 2022. Tom 33 (72) № 3, S. 69 – 76. [in Ukrainian].
2. Kravchuk, L. (2015). Radianizatsiia osvity Ternopilshchyny v 40-kh rokakh. Ideolohichni i metodychni aspekty [Sovietization of Ternopil to education in 40's years: ideological and methodological aspects]. *Hileia: naukovyi visnyk: zb. nauk. pr.,* 99, 39–41. [in Ukrainian].
3. 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].
4. Petrovskyi, O. (2024) Deiaki aspekty diialnosti Ternopilskoho oblasnoho instytutu udoskonalennia uchyteliv (1944–1946 rr.). [Some aspects of the activities of the Ternopil Regional Institute for Advanced Training of Teachers (1944-1946).]. Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriia: Istoriia. Vyp.1. S. 65 – 75. [in Ukrainian].
5. Klish, A. (2024) Osoblyvosti pidvyshchennia kvalifikatsii vchyteli v Ternopilskomu instytuti udoskonalennia kvalifikatsii vchyteliv (1949–1950 rr.). [Peculiarities of teacher training at the Ternopil Institute for Advanced Training of Teachers (1949-1950).]. Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriia: Istoriia. Vyp.2., S. 85–95. [in Ukrainian].
6. Moskaliuk, M. (2025) Pidvyshchennia kvalifikatsii osvitian v Ternopilskii oblasti: trudovyi aspekt vykhovannia (1959-1960 rr.). [Professional development of teachers in the Ternopil region: the labor aspect of education (1959-1960).]. «Visnyk nauky ta osvity (Seriia «Filolohiia», Seriia «Pedahohika», Seriia «Sotsiolohiia», Seriia «Kultura i mystetstvo», Seriia «Istoriia ta arkheolohiia»)»: zhurnal. № (3)33, S. 1993–2006. [in Ukrainian].
7. Kitsak, V. (2025) Osoblyvosti pedahohichnoi diialnosti metodystiv Ternopilskoho instytutu udoskonalennia kvalifikatsii vchyteliv v 1952 rotsi za arkhivnymy materialamy. [Peculiarities of Pedagogical Activity of Methodologists of the Ternopil Institute for Advanced Training of Teachers in 1952 Based on Archival Materials. "Bulletin of science and education]. «Visnyk nauky ta osvity (Seriia «Filolohiia», Seriia «Pedahohika», Seriia «Sotsiolohiia», Seriia «Kultura i mystetstvo», Seriia «Istoriia ta arkheolohiia»)»: zhurnal. № № (2)32, S.1634–1648. [in Ukrainian].
8. Kitsak, V. (2025) Deiaki aspekty u pidvyshchenni kvalifikatsii osvitian v Ternopilskii oblasti (1971-1972 rr.). [Some Aspects of Teacher Training 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. № (2), S. 1845–1857. [in Ukrainian].
9. Klish, A. (2025) Udoskonalennia kvalifikatsii vchyteliv v Ternopilskii oblasti (1973-1974 rr.). [Improving the qualifications of teachers 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. № (2), S. 1858–1870. [in Ukrainian].

10. Petrovskyi, O. (2025) Vplyv normo-tvorchykh dokumentiv na stvorennia ta vyznachennia zavdan oblasnykh Instytutiv udoskonalennia/pidvyshchennia kvalifikatsii uchyteliv ta metodychnoi merezhi v URSR (1940-vi – 1950-ti roky). [Influence of normative documents on the creation and definition of tasks of regional institutes for teacher training and methodological network in the Ukrainian SSR (1940s - 1950s).]. «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].

11. Moskaliuk, M. (2025) Ternopilskyi oblasnyi instytut udoskonalennia vchyteliv v konteksti vzaiemovidnosyn z orhanamy osvity (1944 r. – 1956 rr.). [Ternopil Regional Institute for Advanced Training of Teachers in the context of relations with educational authorities (1944-1956).]. «Visnyk nauky ta osvity (Seriia «Filolohiia», Seriia «Pedahohika», Seriia «Sotsiolohiia», Seriia «Kultura i mystetstvo», Seriia «Istoriia ta arkheolohiia»)»:zhurnal. № (2)32, S. 1712–1726. [in Ukrainian].

12. Martyniv, M. (2022) Osoblyvosti finansovoho ta materialnoho stanovyshcha Ternopilskoho instytutu udoskonalennia kvalifikatsii vchyteliv 1945 – 1950 rr. [Peculiarities of the Financial and Material Situation of the Ternopil Institute for Advanced Training of Teachers in 1945-1950.]. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia: Istoriia. Tom 2 (47), S. 51 – 59. [in Ukrainian].

13.Martyniv, M. (2023) Finansove stanovyshche Ternopilskoho instytutu udoskonalennia kvalifikatsii vchyteliv (1957–1965 rr.). [The financial situation of the Ternopil Institute for Advanced Training of Teachers (1957-1965).].Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni V.I. Vernadskoho. Seriia: Istorychni nauky. Tom 34 (73). № 4, S. 29 – 36. [in Ukrainian].

14. Martyniv, M. (2024) Finansova skladova diialnosti Ternopilskoho instytutu udoskonalennia kvalifikatsii vchyteliv (1966–1971 rr.). [The financial component of the Ternopil Institute for Advanced Training of Teachers (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].

15. Martyniv, M. (2024) Vplyv partiinosti na formuvannia kadrovoho potentsialu Ternopilskoho instytutu udoskonalennia kvalifikatsii vchyteliv (1961–1968 rr.). [The Influence of Party Affiliation on the Formation of the Personnel Potential of the Ternopil Institute for Advanced Training of Teachers (1961-1968).]. Tsinnisni oriientyry v suchasnomu sviti: teoretychnyi analiz ta praktychnyi dosvid. Zbirnyk tez VI Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, (Ternopil,17 – 18 travnia 2024 r.). Ternopil: TNPU im. V. Hnatiuka, S. 183 – 188. [in Ukrainian].

16. Drohobytskyi, I. (2009) Ideolohichnyi aspekt diialnosti ustanov pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity u zakhidnoukrainskomu regioni 1939–1950 rr. (na prykladi Ivano-Frankivskoho oblasnoho instytutu pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity) [The Ideological Aspect of Postgraduate Pedagogical Education in the Western Ukrainian Region in 1939-1950 (on the Example of the Ivano-Frankivsk Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education)]. Problemy humanitarnykh nauk: zbirnyk naukovykh prats DDPU imeni Ivana Franka. Seriia: Istoriia. 2009. № 24. S. 110–119. [in Ukrainian].

17. Kravchuk, L. (2024). Ideolohichna skladova diialnosti Ternopilskoho oblasnoho instytutu udoskonalennia vchyteliv 1958–1959 rr.. [The ideological component of the Ternopil Regional Institute for Advanced Training of Teachers in 1958-1959.]. *«Visnyk nauky ta osvity* (Seriia «Filolohiia», Seriia «Pedahohika», Seriia «Sotsiolohiia», Seriia «Kultura i mystetstvo», *Seriia «Istoriia ta arkheolohiia»)»: zhurnal.* № 9(27), S. 1289 – 1305. [in Ukrainian].

18. Derzhavnyi arkhiv Ternopilskoi oblasti (dali – Derzharkhiv Ternopilskoi obl.). F. 2062. Op. 1. Spr. 580. Ark. 17
19. Derzharkhiv Ternopilskoi obl. F. 2062. Op. 1. Spr. 584. Ark. 111
20. Derzharkhiv Ternopilskoi obl. F. 2062. Op. 1. Spr. 581. Ark. 44
21. Derzharkhiv Ternopilskoi obl. F. 2062. Op. 1. Spr. 585. Ark. 175
22. Derzharkhiv Ternopilskoi obl. F. 2062. Op. 1. Spr. 586. Ark. 216
23. Derzharkhiv Ternopilskoi obl. F. 2062. Op. 1. Spr. 582. Ark. 78

УДК:7.036.1:141.8]:7.037(47+57)“1932/1939”

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1980-1991

Коваль Ілля Андрійович студент 2-го курсу ОР “Магістр” ОП “Історія Мистецтв” Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, тел.: (099) 037-19-43, https://orcid.org/0000-0002-1169-1279

СОЦІАЛІСТИЧНИЙ РЕАЛІЗМ ЯК РАДЯНСЬКИЙ МОДЕРНІЗМ (1932-1939 РР.): PRO ET CONTRA

Анотація. Ця стаття розкриває проблематику трактування соціалістичного реалізму як специфічної форми радянського модернізму. У роботі акумульована широта концепцій співвідношення модерністичного (авангардного) проєкту та соцреалізму як єдиного творчого методу в умовах тоталітарного державного ладу: від знищення прогресивних модерністських, в тому числі й авангардистських течій) до соціалістичного реалізму як фінальної стадії авангардистського проєкту, яка була запропонована Борисом Гройсом у роботі «Gesamtkunstwerk Stalin» (1988). Автором розглянуті різні підходи до трактування соціалістичного реалізму як мистецької концепції в СРСР у 1930-х роках: як творчого методу, як стилю, як політичного інструменту. Було розглянуто лінію аргументацію розгляду соціалістичного реалізму як модерністського мистецького проєкту згідно з поняття «модерності» Бруна Латура викладеного в рамках роботи «Ми ніколи не були модерними». Автором було проведено компаративний аналіз соцреалістичної роботи К. Трохименка «Кадри Дніпробуд» (1937), імпресіоністичної рорбти Олександра Мурашка «Праля» (1914) та реалістичної роботи Іллі Ріпина «Хрестова хода в Курській губернії» (1883), в результаті якого була виявлено вплив модернізму, зокрема імпресіонізму, на техніку та прийоми соцреалістичного живопису 1930-х років.

Також звернено увагу на політико-ідеологічний контекст формування соцреалізму як «єдиного правильного методу». Було проаналізовано перебудову художньої політики в 1932 році, в ході якої були ліквідовані автономні об’єднання митців, що поклало початок централізованому контролю за мистецьким виробництвом. Соцреалізм постає як результат складного процесу політичного примусу, що витворив нову культурну норму шляхом системного насильства, цензури та маргіналізації альтернативних художніх практик.

Таким чином, автор доходить висновку, що соціалістичний реалізм у СРСР 1930-х років не є втіленням реакції чи культурного регресу. Попри

декларативну простоту та «зрозумілість для мас», соцреалізм демонструє складні механізми взаємодії між естетикою, політикою та ідеологією. У цьому контексті його слід розглядати як одну з унікальних форм модернізму — модернізму тоталітарного типу.

Ключові слова: соціалістичний реалізм, модернізм, авангард, радянський імпресіонізм, передвижники

Koval Ilya Andriyovych 2nd year student of the Master's degree programme in History of Arts, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, tel.: (099) 037-19-43, https://orcid.org/0000-0002-1169-1279

SOCIALIST REALISM AS SOVIET MODERNISM (1932-1939): PRO ET CONTRA

Abstract. This article reveals the problems of interpreting socialist realism as a specific form of Soviet modernism. The work accumulates a wide range of concepts of the relationship between the modernist (avant-garde) project and socialist realism as a single creative method in the conditions of a totalitarian state system: from the destruction of progressive modernist, including avant-garde, trends to socialist realism as the final stage of the avant-garde project, which was proposed by Boris Groys in his work «Gesamtkunstwerk Stalin» (1988). The author examines different approaches to the interpretation of socialist realism as an artistic concept in the USSR in the 1930s: as a creative method, as a style, as a political tool. The author examined the line of argumentation for considering socialist realism as a modernist art project according to Brun Latour's notion of «modernity» as outlined in his work «We Have Never Been Modern». The author conducted a comparative analysis of K. Trokhymenko's socialist realist work «Dniprobud personnel» (1937), Oleksandr Murashko's impressionist work «The Laundress» (1914), and Ilya Repin's realist work «The Crusade in the Kursk Province» (1883), which revealed the influence of modernism, in particular impressionism, on the techniques and methods of socialist realist painting in the 1930s.

Attention is also drawn to the political and ideological context of the formation of socialist realism as the «only correct method». The author analyses the restructuring of artistic policy in 1932, during which autonomous associations of artists were liquidated, which marked the beginning of centralised control over artistic production. Socialist Realism emerges as the result of a complex process of political coercion that created a new cultural norm through systemic violence, censorship, and the marginalisation of alternative artistic practices.

Thus, the author concludes that socialist realism in the USSR in the 1930s is not an embodiment of reaction or cultural regression. Despite its declarative

simplicity and «comprehensibility for the masses», socialist realism demonstrates complex mechanisms of interaction between aesthetics, politics, and ideology. In this context, it should be considered as one of the unique forms of modernism - modernism of the totalitarian type.

Keywords: socialist realism, modernism, avant-garde, Soviet impressionism, travellers

Постановка проблеми. Із початком суттєвих суспільно-політичних трансформацій в Україні, які запустила у 2013 році Революція Гідності одним із основних мистецьких та дослідницьких векторів стала деколонізація, а разом з тим і декомунізація (або дерадянізація), української історії мистецтва. Свідченням такого процес стала поява, особливо активно після 2022 року, виставок, які переосмислюють українське мистецтво модернізму: «В епіцентра бурі. Сецесія в Україні», серія виставок «Український авангард. Еволюція». У рамках деколоніального дискурсу формується ідея «українського авангарду» як протидії російському колоніальному наративу про «російський авангард», до якого включають і українських митців [1].

Подібні виставкові проєкти можна розглянути в рамках «горизонтальної історії мистецтва» запропонованої Піотром Піотровським у 2009 році. В основі цього є перегляд історії мистецтва XX століття не як чітко ієрархізованої структури «центр-периферія», а як систему локальних історій мистецтв, що дозволяє не упустити з поля зору унікальні регіональні особливості європейського мистецтва [8]. Виходячи з цього підходу українське модерністичне (в тому числі й авангардне) мистецтво є яскравим регіональним виявом, що суттєво впливало на загальноєвропейські процеси. Попри свою очевидну задумку протистояння російській пропаганді та боротьбі за репрезентації українського мистецтва, чи радше мистецтва родом з України [13], український авангард вимальовує чіткий дискурс протистояння модернізму, і власне самого авангарду як його радикальної стадії, та соціалістичного реалізму, де абсолютним антагоністом постає соцреалізм або радше «негативне мірило легітимізації інших мистецьких явищ» [2, с. 8-10].

У такій дихотомії існує чітка демаркаційна лінія між модернізмом та «Великим стилем Сталіна», в якій проміжного існувати не можу. Подібна думкам досі є спадщиною ідеологічного протистояння Холодної війни й прижилась у посткомуністичних країнах [10, с, 35-40], проте в останні десятиліття з'явився й альтернативний погляд на диспозицію модернізму та соцреалізму. Із кінця 1980-х років з’являються дослідники, які пропонують розглядати соціалістичний реалізм, особливо його передвоєнну віху, як особливу форму радянського модернізму як в ідейному так і стилістичному

аспекті [20]. З огляду на такі тенденції, актуальність розгляду соціалістичного реалізму як форми радянського модернізму є беззаперечним та потребує окремих розвідок.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика взаємодії модернізму та соціалістичного реалізму розглядається як в західному, так і в пострадянському науковому просторах. Серед наукових публікацій, які розглядають дану проблему, варто відзначити працю Бориса Гройса «Gesumtkunstwerk Stalin» та Олексій Роготченко «Соціалістичний реалізм і тоталітаризм» [16]. У перелічених працях представлені різні (навіть і діаметрально протилежні погляди) науковий спільноти на взаємодію модерністичних (в тому числі і авангардистських течій) та соцреалізму: від примусового заміщення до переходу модерністського проекту на якісний новий рівень.

Мета – розглянути соціалістичний реалізм 1930-х років як специфічну радянську форму модернізму та визначити доцільність такого погляду на соцреалізм.

Виклад основного матеріалу. Уперше термін «соціалістичний реалізму» був запропонований журналістом та літературним критиком Іваном Гронським в «Літературній газеті» 23 травня 1932 року як альтернативу модерністським течіям після вступ у дію постанова ЦК РКП(б) «Про перебудову літературно-художніх організацій» від 23 квітня 1932 р., яка підпорядкувала все мистецтво безпосередньо державі. Цей термін концептуально був оформлений лише на І Всерадянському з'їзді радянських письменників у 1934 році [18, с.69-72].

Попри те, що термін з'явився лише в 1930-х, його генезу можна прослідкувати ще з початку XX століття. Офіційна партійна лінія більшовиків бере за початок статтю Володимира Леніна «Організація партії та партійна література», яка заклала основу ідеологічної заангажованості (себто партійності) літератури [14]. Проте за старт формування соцреалізму варто вважати брошуру Анатолія Луначарського «Основи позитивістської естетики», де він закликає: «*малювати сяючі щастям і досконалістю картини майбутнього*», визначаючи при тому, що «*Люди, які не вміють жити в майбутньому, у творчості, у прагненні, будуть йти з того майданчика, де повільно споруджують величний храм життя…*» [15]. Пізніше виллється у концепцію Луначарського «пролетарської літератури», яка в подальшому і мутує в «соціалістичний реалізм».

Після І Всерадянського з'їзду радянських письменників соцреалізм утвердився як єдиний творчий метод у СРСР, в основі якого за словами одного з головних його теоретиків письменника Максима Горького: «*...буття як діяння, як творчість, мета якого - безперервний розвиток*

найцінніших індивідуальних здібностей людини заради перемоги її над силами природи, заради її здоров'я і довголіття, заради великого щастя жити на землі, яку вона, згідно з безперервним зростанням її потреб, хоче обробляти всю, як чудову домівку людства, об'єднаного в одну сім'ю» [11, с. 224]. Базисом для соцреалізму як творчого методу була література, тому основні положення нової мистецької концепції без змін мали стосуватися й інших видів мистецтва, у тому числі й живопису. Головною ідеєю соціалістичного реалізму стало перетворення мистецтва на один із партійних інструментів. Це не приховував навіть одним із творців методу, вищезгаданий Горьким: «У чому я бачу перемогу комунізму на з'їзді письменників? У тому, що ті, хто раніше вважались безпартійними… визнали комунізм єдиною бойовою керівною ідеєю у творчості, в живописі словом» [3, с.338]. Тому абсолютно справедливом можна вважати, що соцреалізм був цілком пропагандистським мистецтвом, де реалізм визначала не дійсність життя, а бачення партійної верхівки [16, с. 87-111].

Формування диктатури одного творчого методу стало рушієм для цілковитого підпорядкування мистецтва державному апарату завдяки створенню спілок митців у національних республіках після виходу постанови 1932 року. Щоправда, вони не виникали одноманітно через специфіку утвердження сталінського паноптикуму шляхом репресій в різних республіках створення місцевих спілок відбувалось не синхронно з Москвою – так українська спілка художників була створена лише у 1938 році [17, с. 274]. У 1939 році всі республіканські спілки злились у єдину Спілку художників СРСР, що ознаменувала остаточне утвердження державної монополії на мистецтво і перетворення його на інструмент державної пропаганди. Зі створенням спілок митець не міг бути професійним художником, не вступивши в спілку. Художник міг виконувати лише виконувати державні замовлення, бо альтернативного замовника за сталінського режиму не було [16, с. 87-111].

Загальноприйнято вважати, що соціалістичний реалізм у нечесній боротьбі переміг альтернативні йому модерністські (у тому числі й авангардистські) проєкти, завершивши період активної боротьби мистецьких концепцій за часів Нової економічної політики (НЕП) (1921-1928) та першої сталінської п'ятирічки (1928-1932). Сам соцреалізм розглядають як застаріле і політичне заангажоване мистецтво [4, с. 90-91].

Як аргументацію цього науковцями прийнято розглядати утвердження соціалістичного реалізму як відмову від модерністського утопізму і заміну його на відображення «соціалістичну реальність». Художник у цьому разі працює не утопічною революцією, а з динамікою людини завтрашнього, що зумовлює «новий гуманізм» радянського мистецтва.

Разом з тим соцреалізму виключає можливість співіснування водночас з ним іншого стилю чи методу, тому позиціонується як «антимодернізм», а партія активно протистоїть будь-якому модерністичному проекту, клеймивши його «буржуазним формалізмом». Це підтверджують слова виступу одного з деміургів соцреалізму Андрія Жданова: «*У живописі, як ви знаєте, у свій час були сильні буржуазні впливи, які виступали часто-густо під самим «лівим» прапором, начіплювали на себе клички футуризму, кубізму, модернізму; повалювали «прогнилий академізм», проголошували новаторство. Це новаторство виражалося в божевільній метушні, коли малювали, наприклад, дівчину з однією головою на сорока ногах, одне око - на нас, а інше - в Арзамас. Чим же все це скінчилося? Повним крахом «нового напряму». Партія відновила повною мірою значення класичної спадщини Рєпіна, Брюллова, Верещагіна, Васнецова, Сурикова*.» [12, с. 23]. Так модерністські проекти були «ліквідовані» протягом 1930-х років, так само брутально як «бойчукізм», який претендував стати національним великим стилем в радянській Україні і був звинувачений у «націоналістичному формалізмі» [19, с. 217-224].

Із цього можна виснувати, що оголошений «творчим методом» соціалістичний реалізм водночас претендує на роль стилю, але не може бути насправді ні тим, ні іншим. У цьому й полягає проблема внутрішньої суперечності соціалістичного реалізму, оскільки не існує зразкових соцреалістичних робіт, які могли б лягти в основу методу, так і не має чітко формотворчих характеристик, що дали б змогу назвати соціалістичний реалізм стилем [9, с. 445-447].

Власне, і саме формулювання «соціалістичний реалізм» може розглядатися як діалектична суперечність, оскільки має бути водночас і «реалістичним» і «соціалістичним», тобто твір мистецтва має відтворювати дійсність і при тому виконувати ідеологічне замовлення, зображуючи не реалістичну утопічну картину. Проте саме це суперечність і дає нам змогу розкрити соціалістичний реалізм як суто модерністичний проект.

У своїй праці «Ми ніколи не були модерними» французький дослідник Бруно Латур висуває гіпотезу, що «*слово «новочасне» (авторське «модерне») позначає дві сукупності абсолютно різних особистих практик, які, щоб бути ефективними, мають залишатися різними…. Перша сукупність практик створює змішання: гібриди природи і культури. Друга сукупність – «очищення»*» [6, с. 10-12].

Виходячи з цього визначення модерності, внутрішнє діалектична суперечність соціалістичного реалізму є головним аргумент для того, аби вважати його модернізмом, оскільки «соціалістичність» синтезує нове, але «реалізм» водночас очищає від надмірної форми. Про синтезуючу силу

соцреалістичного методу Дьйордь Лукач в рамках есею «Культура та об'єктивна реальність» висловився, що: «художній смисл - це не дійсність, а особлива форма відображення дійсності, яка сприймається нами як реальність.» [7, с. 23-25]. Це усвідомлювали і засновники соціалістичного реалізму, свідченням чого є коментар Максима Горького, що «*Вимислити - значить витягти із суми реально даного основний його сенс і втілити в образ, - так ми отримаємо реалізм*» [3, с. 30].

Тому концепція того, що соціалістичний реалізм - це завершальна версія модерністичного проєкту зі зміни сприйняття реальності, яку висунув Борис Гройс у своїй праці «Gesamtkunstwer Stalin», виглядає цілком доречною, на наш погляд. Ціллю авангарду як радикальної форми модернізму було розмиття межі мистецтвом та життям, ставши частиною держави і будуючи нове суспільство, власне таке і сталося в рамках соціалістичного реалізму. Модерністи бажали створити і нав'язати погляд на реальність, що і зробила партія завдяки соцреалізму, бо згідно цього методу мав відображати не існуючу прямо тут і зараз реальність, а найближче майбутнє, що теж свого роду є модерністською утопією, хоча це й заперечується самими більшовиками [5, с. 55-107].

Разом з тим, боротьба з формалізм була не стільки мистецькою доктриною, скільки політичним інструмент з ліквідації «неблагодійних» митців, оскільки жодних конкретних критерій, що вважати за вияв «буржуазного формалізму» ніколи не існувало. Основний акцент при роботи є її ідеологічна складова та політична партійність самого митця, що й не приховувалось.

У 1930-х ми можемо чітко прослідковати, здавалося б, «формалістську» буржуазну манеру роботу з кольором та формою навіть у зразкових роботах соцреалізму. Здебільшого ми можемо побачити вплив імпресіонізму на роботи соцреалістичних художників. В Західній Європі це явище отримало назву «радянським імпресіонізм» [20].

В той час як в українському науково-мистецько полі критичне переосмислення соцреалізму розпочалось у 2016 році в проєкту «Метод Фонд» за ініціативи дослідників Лади Наконечної, Катерини Бадянової, Дениса Панкратова. Після проведення «Метод Фондом» семінару «Соцреалізм. Здаватися іншим» у 2017 році було випущено 2 зошити з критичними текстами, які переосмислюють практику репрезентації соцреалізму в музейному та виставковому просторі [21].

Проте наразі у вітчизняній історіографії модерністські основи соцреалізму все ще не є дослідженими, тому пропонуємо на практиці аналізу конкретних робіт переконатися у достовірності вагомого впливу імпресіоністичної манери на український соцреалістичний живопис 1930-х років.

Для компаративного аналізу візьмемо три робити, а саме: Карпа Трохименка «Кадри Дніпробуду» (1937) (рис.1), Олександра Мурашка «Пралю» (1914) (рис. 2) та Іллі Ріпина «Хресну ходу в Курській губернії» (1883 році) (рис. 3). Залучення до порівняльного ряду роботи Ріпина зумовлений тим, що більшовики у сталінську добу вважали зразковим реалістичним живописом роботи руху «передвижників», до яких входив Ілля Ріпин, що підтверджується продовженням вищезгаданої в цій роботі цитати Андрія Жданова: «*Партия восстановила в полной мере значение классического наследства Репина, Брюллова, Верещагина, Васнецова, Сурикова. Правильно ли мы сделали, что оставили сокровищницу классической живописи и разгромили ликвидаторов живописи? Разве не означало бы дальнейшее существование подобных «школ» ликвидацию живописи? Что же, отстояв классическое наследство в живописи, Центральный Комитет поступил "консервативно", находился под влиянием "традиционализма", "эпигонства" и т. д.? Это же сущая чепуха!*» [12, с. 23].



Рис. 1. *К. Трохименко «Кадри Дніпробуду». 1937. Олія. 166 х 120 см. (Фото: WikiArt)*



Рис.2. *О. Мурашко «Праля». 1914. Олійні фарби. 94 х 90 см. Національний художній музей України (Київ, Україна)*



Рис. 3. *І. Ріпин «Хресна хода в Курській губернії». 1883. Олія. 178 × 285,4 см. Всеросійське музейне об'єднання «Державна Третьяковська галерея» (Москва, Російська Федерація)*

Ми вирішили свідомо ігнорувати сюжетну складову картин, оскільки дані роботи О. Мурашка та І. Ріпина неможливо розглядати у розрізі соціалістичного наповненням на відміну від висвітлення досягнень у роботі К. Трохименка. На розгляді у нас формалістична сторона робіт, яка демонструє відмінні від очікувань партійної еліти результати.

Контрастна яскрава кольорова палітра «Кадрів Дніпробуду» не відповідає пастельній кольорові гамі реалізму Ріпина, що характерна для передвижницького живопису. Разом з тим не можна картині Трохименка побачити й плавні переходу між кольорами різного спектру, який в картинах реалізму створює практично фотографічний ефект. Особливо помітна різниця з роботою світла на роботах, де денне світло «Хресної ходи в Круській губернії» створюю гіперреалістичне тло, в той час як гра світлотіні «Кадрів Дніпробуду» не дає глядачеві змогу повірити в нехудожність даного сюжету. Натомість робота з кольором на полотні Трохименка синонімічна до кольорових рішень імпресіоніста Мурашка: обличчя написанні кольоровим плямами, особливо ілюстративно це спостерігається на лиці робітника з лопатою на плечі, рівно в такій самій плямисті манері прописано лик головної героїні картини «Праля». В той же час кольорова теплих кольорів робіт Трохименка та Мурашка споріднені своєю контрастністю, що підкреслює динамічність зафіксованого митцем моменту: в першій роботі - повернення робітників з роботи (вочевидь повернення, оскільки персонажі розслаблено йдуть з робочим інструментами), в другій - активну працю пралі.

Порівняння пропрацювання оточення в картині Трохименка «Кадри Дніпробуду» з роботою передвижника Ріпина «Хресна хода в Курській губерній» не дозволить прослідкувати орієнтацію соцреаліста на передвижницький реалізм, яка вважала зразковим партія. В полотні Рєпіна з

фотографічною точністю зображено ікони, зокрема й курську коренну ікону Божої Матері, одяг натовпу, по якому ми можемо ідентифікувати рід занять цих людей: поміщицю з іконою, сотських, відкупника, диякона з кадилом, півчих, селян, станового, урядника, паломників. Обличчя учасників ходи мають портретичну деталізацію, а самі учасники мають власні сюжетні лінії: селяни палиця перегороджують дорогу горбуну, селяни несуть дзвін, урядник замахується на натовп палицею. Подібної уваги до деталей в соцреалістичному полотні Трохименка ми не можемо побачити. На першому плані «Кадрів Дніпробуду» тільки двоє з чотирьох працівників мають портретну деталізацію – чоловік з лопатою на плечі та жінка з рушником, в той час як двоє інших чоловіків написані лише в профіль. Оточення має набагато слабше пропрацювання порівнянні з «Хрестовою ходою в Курській губернії»: пейзаж села на фоні має лише загальні обриси та немає чітких акцентів світлових акцентів ні на конях, ні на хатах.

Спрощення фону можна розцінити як технічний прийом успадкований від імпресіоністів, що пояснює стилістичну схожість фонових пейзажів у роботах Трохименка та Мурашка. Що в «Кадрах Дніпробуду», що в «Пралі» фон передає певний емоційний спектр. На роботі Мурашка виконаний великими мазками кольорове оточення героїні підкреслює її душевну рівновагу в роботі, що гармонізує її з природою. В роботі Трохименка світлий надвечірній пейзаж села укріплю миротворчі очікування героїв їхнього відпочинку після тяжкої праці, а разом з тим ілюструє віру у світле соціалістичне майбутнє.

З огляду на це можна дійти висновок, що робота представника соціалістичного реалізму має більшу стильову схожість з «формалістським» імпресіонізмом, ніж з канонічним реалізмом передвижників, який лежить в основі соцреалізму як творчого методу.

Висновки. В ході досліджено, що соціалістичний реалізм, попри ідеологічну заангажованість, декларований «антиформалізм» та безальтернативність, є модерністським проєкт. Аргументами для підтвердження цієї точки зору на соцреалізм стали: претензія на створення нової (соціалістичної) дійсності у творі мистецтва, відсутність чітких стилістичних обмежень у рамках методу, технічна схожість виконання соцреалістчиних робіт з модерністчиними, зокрема, імпресіоністичними творами.

У результаті компаративного аналізу аналізу було доведена модерністична тенденційність соцреалістичної роботи 1930-х років, що підтверджує висунуту нами гіпотезу, що соцреалізм є специфічною формою радянського модернізму.

Література.

1. У Києві відкрили виставку, присвячену українському авангарду. *Укрінформ*. 08.03.2025. URL: https://www.ukrinform.ua/rubric-culture/3968343-u-kievi-vidkrili-vistavku-prisvacenu-ukrainskomu-avangardu.html (дата звернення: 13.04.2025).
2. Соціалістичний реалізм. Здаватися іншим. Зошит № 2 / ред.: К. Бадянова, Л. Наконечна, Д. Панкратов. Київ : АДЕФ, 2017. С. 85
3. Советская литература. *Том 27. Статьи, речи, приветствия 1933-1936* / М. Горький. Москва : ГИХЛ, 1953. С. 589
4. Bartelik M. Review: Concerning Socialist Realism: Recent Publications on Russian Art. *Art Journal*. 1999. T. 58 : 4. P. 90–95.
5. Groys B. Gesamtkunstwerk Stalin. München — Wien: Hanser Verlag, 1988. P. 135
6. Latour B. We have never been modern. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press, 1993. P. 157
7. Lukács G. Kunst und objektive Wahrheit.. Leipzig: Verlag Philipp Reclam, 1977. P. 535
8. Piotrowski P. Toward a Horizontal History of the European Avant Garde. *European Avant-Garde and Modernism Studies*. 2009. Vol. 1. P. 49–58.
9. Terras V. Phenomenological Observations on the Aesthetics of Socialist Realism. The Slavic and East European Journal. 1979. Vol. 23, iss. 4. P. 445–457.
10. Буден Б. Зона переходу. Про кінець посткомунізму. Київ : Медуза, 2013. С. 224.
11. Горький М. О литературе: Статьи и речи. 1928-1935 гг.. Москва : Гослитиздат, 1935. С. 429
12. Жданов А. Вступительная речь и выступление на совещании деятелей советской музыки в ЦК ВКП (б) в январе 1948 г.. Москва: Гослитиздат, 1952. С. 32
13. Левченко І. Український авангард і його хвилі. *Укрінформ*. 12.01.2024. URL: https://lb.ua/culture/2024/01/12/593226_ukrainskiy_avangard_i_yogo_hvili.html (дата звернення: 13.04.2025).
14. Ленин В. Партийная организация и партийная литература. *12*. 1905. 13 нояб. С. 99–105.
15. Луначарский А. Основы позитивистской эстетики. *Очерки реалистического мировоззрения*. Санкт-Петербург, 1904. С. 113–182.
16. Роготченко О. Соціалістичний реалізм і тоталітаризм. Київ: Фенікс, 2007. С. 608.
17. Скляренко Г. Українське мистецтво 1930–1950-х рр. Етапи, спрямування, твори. *Художня культура. Актуальні проблеми*. 2007. вип. 4. С. 269–283.
18. Ложкіна А. Перманентна революція. Мистецтво України XX — початку XXI століття. Київ: ArtHuss, 2019. С.272
19. Соколюк Л. Михайло Бойчук та його школа. Харків: Савчук О.О., 2014. С. 488
20. Червоник О. Арсенальний модернізм. *Korydor*. 16.02.2018. URL: https://korydor.in.ua/ua/opinions/arsenalnyi-modernizm.html#_ftnref13 (дата звернення: 13.04.2025).
21. Яковенко К. Метод Фонд: Пошуки інтерпретацій соцреалізму. *Korydor*. 24.03.2018. URL: https://korydor.in.ua/ua/opinions/metod-fond-poshuky-interpretacij-socrealizmu.html (дата звернення: 13.04.2025).

References:

1. U Kiєvi vidkrili vistavku, prisvjachenu ukraïns'komu avangardu [An exhibition dedicated to the Ukrainian avant-garde opened in Kyi]. *www.ukrinform.ua* Retrieved from https://www.ukrinform.ua/rubric-culture/3968343-u-kievi-vidkrili-vistavku-prisvacenu-ukrainskomu-avangardu.html [in Ukrainian].

2. Badjanova, K. , Nakonechna, L. , Pankratov, D. (2017). *Socialistichnij realizm. Zdavatisja inshim. Zoshit № 2 [Socialist Realism. Pretending to be Others. Notebook No. 2*]. Kiïv : ADEF [in Ukrainian].

3. Gor'kij, M. (1953). *Sovetskaja literatura [Soviet Literature]*. Moskva : GIHL [in Russian].

4. Bartelik, M. R(1999). eview: Concerning Socialist Realism: Recent Publications on Russian Art. *Art Journal*, 58 : 4, 90–95 [in English].

5. Groys, B. (1988). *Gesamtkunstwerk Stalin*. München — Wien: Hanser Verlag [in English].

6. Latour, B. (1993). *We have never been modern*. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press [in English].

7. Lukács, G. (1977). *Kunst und objektive Wahrheit*. Leipzig: Verlag Philipp Reclam [in English].

8. Piotrowski, P. (2009). Toward a Horizontal History of the European Avant Garde. *European Avant-Garde and Modernism Studies*, 1, 49–58 [in English].

9. Terras, V. (1979). Phenomenological Observations on the Aesthetics of Socialist Realism. *The Slavic and East European Journal*, 23, iss. 4, 445–457 [in English].

10. Buden, B. (2013). *Zona perehodu. Pro kinec' postkomunizmu [Transition zone. About the end of post-communism]*. Kiïv : Meduza [in Ukrainian].

11. Gor'kij, M. (1935). *O literature: Stat'i i rechi. 1928-1935 gg. [On literature: Articles and speeches. 1928-1935*]. Moskva : Goslitizdat [in Russian].

12. Zhdanov, A. (1952). *Vstupitel'naja rech' i vystuplenie na soveshhanii dejatelej sovetskoj muzyki v CK VKP (b) v janvare 1948 g. [Opening speech and speech at the meeting of Soviet music figures in the Central Committee of the All-Union Communist Party (Bolsheviks) in January 1948*]. Moskva: Goslitizdat [in Russian].

13. Levchenko, I. Ukraïns'kij avangard i jogo hvili [Ukrainian avant-garde and its waves]. *lb.ua* Retrieved from https://lb.ua/culture/2024/01/12/593226_ukrainskiy_avangard_i_yogo_hvili.html [in Ukrainian].

14. Lenin, V. (1905). *Partijnaja organizacija i partijnaja literatura [Party organization and party literature*]. [in Russian].

15. Lunacharskij, A. (1904). *Osnovy pozitivistskoj jestetiki. Ocherki realisticheskogo mirovozzrenija [Fundamentals of positivist aesthetics. Essays on a realistic worldview*]. Sankt-Peterburg [in Russian].

16. Rogotchenko, O. (2007). *Socialistichnij realizm i totalitarizm [Socialist realism and totalitarianism*]. Kiïv: Feniks [in Ukrainian].

17. Skljarenko, G. (2007). Ukraïns'ke mistectvo 1930–1950-h rr. Etapi, sprjamuvannja, tvori. Hudozhnja kul'tura [Socialist realism and totalitarianism]. *Aktual'ni problemi - Current problems*, 4, 269–283 [in Ukrainian].

18. Lozhkina, A. (2019). *Permanentna revoljucija. Mistectvo Ukraïni HH — pochatku HHI stolittja [Permanent revolution. Art of Ukraine of the 20th — early 21st centuries*]. Kiïv: ArtHuss [in Ukrainian].

19. Sokoljuk, L. (2014). *Mihajlo Bojchuk ta jogo shkola [Mykhailo Boychuk and his school*]. Harkiv: Savchuk O.O. [in Ukrainian].

20. Chervonik, O. Arsenal'nij modernizm. Korydor [Arsenalnyi modernizm. Korydor]. *korydor.in.ua* Retrieved from https://korydor.in.ua/ua/opinions/arsenalnyi-modernizm.html#_ftnref13 [in Ukrainian].

21. Jakovenko, K. Metod Fond: Poshuki interpretacij socrealizmu. Korydor. [Metod Fond: Search for interpretations of socialist realism. Korydor]. *korydor.in.ua* Retrieved from https://korydor.in.ua/ua/opinions/metod-fond-poshuky-interpretacij-socrealizmu.html [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №4(34)2025

Bulletin of Science and Education

УДК 902.2(477.7)“6/14”

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1992-2002

Кушнір Вячеслав Григорович доктор історичних наук професор кафедри археології, етнології та всесвітньої історії, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова м. Одеса, тел.: (067) 742-06-30, https://orcid.org/0000-0003-3058-3019

ДО ПИТАННЯ ІСТОРІЇ АРХЕОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ СЕРЕДНЬОВІЧНИХ КОЧОВИКІВ В ПІВНІЧНО-ЗАХІДНОМУ ПРИЧОРНОМОР'Ї

Анотація. У статті розглядається історія археологічного вивчення середньовічних кочовиків у Північно-Західному Причорномор’ї – регіоні, який попри своє значення залишається недостатньо дослідженим у сучасній українській історіографії, за відсутності цілісного аналізу археологічних досліджень: від аматорських розкопок XIX ст. до радянських новобудовних експедицій і сучасного стану вивчення. У статті йдеться про доробок окремих дослідників, зокрема Ф. І. Кнауера, який уперше провів дослідження кількох курганів поблизу Сарати, а також І. Я. Стемпковського – автора розкопок так званої «Тираспольської групи». Простежено поступове накопичення археологічного матеріалу музейними працівниками і краєзнавцями наприкінці XIX – на початку XX ст., аналізуються перші спроби етнічної атрибуції артефактів кочовиків і антропологічні висновки, що згодом були переглянуті.

Приділена увага періоду діяльності новобудовних експедицій (Ізмаїльської, Інгульської, Південно-Бузької, Дунай-Дністровської), які зафіксували велику кількість курганних поховань, пов’язаних із кочовиками, та узагальненням насамперед А. О. Добролюбського, який систематизував та ввів у науковий обіг десятків поховань, запропонував нові етнокультурні трактування.

Аналізуючи історіографію за темою середньовічних кочовиків Північно-Західного Причорномор’я, зазначимо, насамперед, актуальність питання ролі кочовиків у регіональних історичних процесах, взаємодії з осілим населенням, та впливу кочових спільнот на політичний і культурний ландшафт регіону.

Йдеться про значення кочових спільнот як суб’єктів історичних трансформацій у степах України, відображення змін у соціальній організації, способі життя та впливу глобальних історичних процесів, проблеми

етнічної атрибуції поховань, складність методології дослідження та фрагментарність джерельної бази. Стаття має на меті актуалізувати тему середньовічного кочового населення як повноцінного об'єкта наукового пізнання та стимулювати подальші дослідження в міждисциплінарному форматі.

Ключові слова: Середньовічні кочовики, Північно-Західне Причорномор'я, степ, археологічні дослідження, курган, поховання.

Kushnir V'yacheslav Hryhorovych Doctor of Historical Sciences, Professor of the Department of Archaeology, Ethnology and World History, Odesa National University named after I.I. Mechnikov, Odesa, tel.: (067) 742-06-30, https://orcid.org/0000-0003-3058-3019

TO THE QUESTION OF THE HISTORY OF ARCHAEOLOGICAL RESEARCH OF MEDIEVAL NOMADS IN THE NORTH-WESTERN BLACK SEA REGION

Abstract. The article deals with the history of archaeological study of medieval nomads in the North-Western Black Sea region, a region that, despite its importance, remains poorly studied in modern Ukrainian historiography, lacking a holistic analysis of the archaeological tradition of research: from amateur excavations of the nineteenth century to Soviet new construction expeditions and the current state of research. The paper highlights the contribution of individual researchers, in particular F. I. Knauer, who first conducted systematic research of mounds near Sarat, and I. Y. Stempkovsky, the author of the excavations of the so-called 'Tiraspol group'. The gradual accumulation of archaeological material by museum workers and local historians in the late nineteenth and early twentieth centuries is traced, the first attempts at ethnic attribution of nomadic artefacts and anthropological conclusions that were later revised are analysed.

Attention is paid to the period of activity of the newly constructed expeditions (Izmail, Ingul, South Bug, Danube-Dniester, etc.), which recorded a large number of burial mounds associated with nomads, and to the generalisations made primarily by A. Dobrolyubsky, who systematised the materials, introduced dozens of burials into scientific circulation, and proposed new ethno-cultural interpretations.

Analysing the historiography of the medieval nomads of the North-Western Black Sea region, we note, first of all, the relevance of the role of nomads in regional historical processes, interaction with the settled population, and the influence of nomadic communities on the political and cultural landscape of the region.

The article emphasises the importance of nomadic communities as subjects of historical transformations in the steppes of Ukraine, reflecting changes in social organisation, lifestyle and the impact of global historical processes. The author analyses the problems of ethnic attribution of burials, the complexity of the research methodology and the fragmentation of the source base. The article aims to actualise the topic of the medieval nomadic population as a full-fledged object of scientific knowledge and to stimulate further research in an interdisciplinary format.

Keywords: Medieval nomads, North-Western Black Sea region, steppe, archaeological research, mound, burial.

Постановка проблеми. Тема середньовічних кочовиків степу України, як і регіону Північно-Західного Причорномор'я в сучасній Україні, на втрачає актуальності і потребує більш глибокого аналізу. Зокрема, у питанні систематизації та комплексного аналізу історії археологічного вивчення середньовічних кочовиків у Північно-Західному Причорномор'ї.

Незважаючи на понад столітню традицію досліджень, у науковій літературі й досі бракує узагальнюючих праць, які б розкривали не лише результати археологічних розкопок, а й розвиток самої дослідницької традиції: від аматорських починань у XIX столітті до експедицій радянського періоду та сучасного стану вивчення. Окремою проблемою є фрагментарність публікацій, неоднорідність методик і тривала відсутність цілісного підходу до інтерпретації поховальних комплексів. Все це потребує переосмислення археологічного спадку регіону в контексті сучасних наукових підходів до історії кочових народів, для більш глибокого розуміння етнічних і соціальних трансформацій на півдні України у середньовічну добу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Починаючи з XIX ст., археологи зосереджувались в основному на накопиченні матеріалу і за відсутності розроблених робіт з типології і класифікації не завжди вірно атрибутували пам'ятки середньовічних кочовиків [1, С. 59-62].

Розуміння важливості питання ролі середньовічних кочовиків у формуванні історичних процесів в Північно-Західному Причорномор'ї стало можливим завдяки культурній ідентифікації виявлених поховань.

Підходи до вирішення проблеми атрибуції окремих артефактів і поховальних пам'яток в цілому були вперше сформульовані в роботах А. О. Добролюбського [2]. Йому належать також спроби пов'язати виявлені поховання кочовиків з історичними процесами у Північно-Західному Причорномор'ї.

Однак, незважаючи на вагомий внесок вченого в історію середньовічних кочовиків, досі залишаються питання для поглибленого вивчення, такі як взаємовідносини печенігів з половцями в регіоні, вплив торкського кочового населення на печенізьке, питання існування ідентичності, виділеної А. О. Добролюбським печенізько-торкської етнічної групи аж до часів Улусу Джучі та ін.

Варто зазначити, що про археологічні досягнення, як польові, так і інформаційні, публікації навіть XIX ст. не слід забувати як про історичні витоки досвіду формування джерельної бази і перших узагальнень. Про здобутки перших археологів краю писали І. В. Сапожников та О. О. Грицюта. Зокрема про розкопки Ф. І. Кнауера, аналіз його доробку з точки зору сучасної археології [2; 3].

А. В. Костенко, детально описав створення В. І. Гошкевичем Херсонського музею, роль у цій справі І. Я. Стемпковського.

Публікації узагальнюючого характеру про масштаби відкритої археологом-аматором «Тираспольської групи» пам'яток середньовічних кочовиків, належать В. І. Гошкевичу, І. В. Фабріциус. [4; 5; 6; 7].

Звісно, слід відзначити внесок у дослідження середньовічних кочовиків Північно-Західного Причорномор'я А. О. Добролюбського, який оцінив науковий доробок попередників, увів у науковий обіг результати роботи масштабних радянських новобудівних експедицій, в яких і сам брав участь [2]. Підходив до осмислення матеріалів відповідально і творчо, за потреби переоглядав і деякі власні твердження [8, С. 100-101].

З матеріалів 1990-х років, присвячених археологічному вивченню середньовічних кочовиків, в тому числі в регіоні Північно-Західного Причорномор'я відзначимо публікації археологічного матеріалу середньовічних кочовиків з курганів у Буджаку такими дослідниками як Л. В. Субботін, О. М. Дзиговський та А. С. Островерхов [9]. Слід відзначити дослідження історії середньовічних кочовиків Північно-Західного Причорномор'я А. О. Добролюбським [8]. Час від часу з'являються роботи, в яких тема археологічного дослідження середньовічних кочовиків згадується в контексті політичної історії регіону [10].

Також, нещодавно, почали з'являтися дослідження Я. М. Ченцова, спрямовані на вивчення та аналіз вже накопиченого археологічного матеріалу, дослідження середньовічних кочовиків з точки зору проблем атрибуції та визначення на основі археологічних джерел їх ідентичності [11; 12].

Мета статті. Завданням даної розвідки є загальна характеристика історії археологічних досліджень пам'яток середньовічних кочовиків, починаючи з перших розкопок у XIX столітті, з окремими дослідниками та експедиціями.

Простеження процесу поступового формування джерельної бази, удосконалення методик аналізу археологічного матеріалу, його інтерпретації в контексті історичних подій.

Виклад основного матеріалу. Хронологічно першим дослідником, дотичним до вивчення середньовічних кочовиків степів Північно-Західного Причорномор'я, був Федір (Фрідріх) Івнович Кнауер, уродженець Сарати, на той час Аккерманського повіту Бессарабської губернії. Німець за походженням, лютеранського віросповідання. Закінчив чотирирічну вчительську семінарію в Сараті (згодом – Вернерівське центральне училище) і здобув свідоцтво вчителя парафіяльної школи (1865). У 1865–1867 роках працював учителем-помічником та вдосконалював знання російської мови в Сараті. Вивчав мовознавство, санскрит і німецьку мову в Єнському та Тюбінгенському університетах, завершив навчання в Дерптському університеті (нині Тартуський, Естонія) у 1882 році, де у 1884 році захистив докторську дисертацію.

З 1885 року викладав в університеті Святого Володимира в Києві: з 1886 – екстраординарний професор, з 1890 – ординарний, з 1909 – заслужений, а з 1912 – позаштатний професор кафедри порівняльного мовознавства та санскриту. Автор двох наукових доповідей і учасник виставки на XI Археологічному з'їзді (Київ, 1–19 серпня 1899 року). Брав участь у XIII (вересень 1902, Гамбург) і XVI (квітень 1912, Афіни) міжнародних з'їздах сходознавців [3, С. 396-397].

Був членом ІТНЛ, заснованим у 1872 р. До його складу входили відомі історики – М. І. Костомаров, В. Б. Антонович, М. Ф. Володимирський-Буданов, О. О. Котляревський, Д. І. Багалій та інші. З 1874 року Товариство почало активно діяти при Київському університеті Св. Володимира. Діяльність Ф. І. Кнауера була спрямована на дослідження вітчизняної та світової історії, а також археології й історії України. Він був автором підручника санскритської мови, яким протягом десятиліть користувалися у вищій освіті.

У 1889–1890 роках Ф. І. Кнауер провів розкопки шести курганів поблизу Сарати. Через відсутність методик фіксації матеріалу, спершу копав вузькі шурфи в центрі кургану, однак згодом змінив підхід, розкопуючи широкі колодязі. Знайдені матеріали складалися з прикрас, зброї, елементів кінської упряжі, кераміки. Були виявлені поховання з останками людини, з орієнтацією на захід, поряд — кінь або його частини, а також дерев'яна обкладка могили.

Ще однією людиною, пов'язаною з дослідженням кочовиків середньовіччя в регіоні, був Херсонський губернатор М.М. Весьолкін. У 1896 р. він офіційно звернувся до землевласників, священиків, учителів та інших

освічених мешканців краю із закликом повідомляти про археологічні знахідки та надсилати їх до Херсонського музею. Відгуки надходили з усієї губернії, що дало змогу засновнику музею В.І. Гошкевичу створити широку мережу добровільних помічників, з близько100 осіб.

Серед них вирізнявся відставний штабс-капітан і доглядач земської лікарні в Тирасполі Іоіль Якович Стемпковський (?–1914), аматор археології, який до 1898 року дослідив понад 200 курганів Тираспольського повіту. Тираспольські громадські діячі доклали максимум зусиль, щоб зберегти результати цих розкопок у місті [4, С. 141-142]. Проте, В.І. Гошкевич, вважаючи створення музеїв у повітових центрах передчасним, заручився підтримкою Імператорської археологічної комісії, зосередивши матеріали Стемпковського в Херсоні [13].

Серед чисельних знахідок в курганах, розкопаних І. Я. Стемпковським, вирізняється низка поховань середньовічних кочовиків. У науковій літературі, вона отримала назву «Тираспольська група» [2].

І. Я. Стемпковський не писав звітів і не мав публікацій, однак частину матеріалів його розкопок оприлюднив В. І. Гошкевич. [5; 6]. Після смерті В. І. Гошкевича його роботу продовжила донька І. В. Фабріциус, яка вже в радянський період опублікувала найбільш повні дані про «Тираспольську групу» [7].

У ранній радянський період дослідження курганів із похованнями середньовічних кочовиків на території України були поодинокими. Так, у 1937 році, під керівництвом В. І. Селінова – тодішнього завідувача відділу феодалізму та торговельного капіталізму в Надчорноморських країнах Одеського історико-археологічного музею, під час польових робіт було розкопано поховання в кургані поблизу села Петровське (Біляївський район, Одеська область), яке дослідник пов’язав з середньовічними кочовиками [14, С. 140-142].

Окремі знахідки поховань кочовиків фіксувалися у ході експедицій, спрямованих на вивчення інших історичних періодів. Зокрема, у 1946 році Усатівська експедиція Інституту археології АН УРСР дослідила два поховання в кургані біля села Нерубайське, які були опубліковані Ю. Захаруком у 1949 році [15, С. 145-147].

Дослідження пам’яток середньовічних кочовиків в Північно-Західному Причорномор’ї продовжувалось масштабними новобудівними експедиціями з кінця 60-их років, зокрема: Дністро-Бузькою експедицією ІА АН України; Інгульською експедицією Інституту Археології АН УССР; Південно-Бузькою експедицією Інституту Археології АН УССР; Дунай-Дністровською новобудівною експедиція ІА НАН УССР. Розкопано сотні курганів, накопичувався матеріал і з середньовічних кочовиків. Більшість

результатів досліджень опубліковано у статтях, збірках, монографіях. Особливе значення для дослідженні теми має Ізмаїльська новобудівна експедиція Інституту археології АН УССР під керівництвом А. В. Гудкової та за участі А. О. Добролюбського, Г. М. Тощєва, М. М. Фокєєва.

Паралельно з археологічними розкопками курганів з'являються перші публікації аналітичного характеру. Антропологічні узагальнення здійснив І. О. Сікорський, який дослідив 11 черепів і дійшов висновку, що вони належали до урало-фінської гілки монголоїдної раси. На основі цих висновків Ф. І. Кнауер зробив припущення про гунське походження знайдених ним кочовиків, ототожнивши їх з державою гунського правителя Баламіра, згідно з Іорданом. Пізніші дослідження, зокрема А. О. Добролюбського, стали основою для перегляду версії і віднесення знахідок до печенізько-торческої етнічної групи (печеніги та торки є спорідненими групами кочовиків та археологічно майже не відрізняються, тому пам'ятки цього населення степів названо печенізько-торческими). Та все ж слід визнати, що саме Ф. І. Кнауер започаткував вивчення пам'яток середньовічних кочовиків, хоча і атрибутував їх помилково [1, С. 59-62].

Не втрачають актуальності дискусії, щодо етнічної приналежності кочовиків. Масив маркерів середньовічних кочовиків був представлений А. О. Добролюбським і І. О. Смирновим, які запропонували свою версію атрибуції, використовуючи загальноприйнятну типологію Г. О. Федорова-Давидова [7; 8; 16-18].

А. О. Добролюбський, на основі аналізу археологічних матеріалів, а саме знайдених у похованнях печенізько-торкської етнічної групи вудил без перегину – загальноприйнятому маркеру групи та наконечників стріл – зрізнів, що з'явились в українських степах лише після монгольської навали, доводить, що печенізько-торкська етнічна група, потрапила у степи Північно-Західного Причорномор'я в X-XI ст. внаслідок поступової міграції печенігів та торків, залишилась тут, зберігаючи свої традиції до приходу на ці землі кочовиків Улусу Джучі. [8, С. 132-133].

Дослідник дотримувався точки зору про взаємоінтеграцію кочового населення Північно-Західного Причорномор'я, особливо в період Улусу Джучі, коли монгольська присутність зумовила появу тут поліетнічного населення, що знаходилось у стані постійних міграцій, залежно від політичних обставин. Коментуючи етнічні та культурні процеси, А. О. Добролюбський вказує на поступову втрату печенізько-торческим, половецьким та іншим, підпорядкованим монголам кочовим населенням, своїх етнічних рис та кордонів і формування таким чином етнічної групи татар, близької до пізнішого населення Кримського ханства [2, С. 78].

А. О. Добролюбський проявляв інтерес і до ногайського періоду історії Північно-Західного Причорномор'я. Він вперше характеризує

археологічні маркери ногайців. З ними пов'язана і певна дискусія в історіографії. Справа в тому, що А. О. Добролюбський визначив декілька досліджених курганних могильників (Нерушай, Дракуля і т.д.) як таких, що належали певній консолідованій етнічній спільноті зі схожими рисами поховання та майже без інвентарні. Це могли бути монголи, які з'явилися тут в середині XIII ст. [2, С.103-106]. Та у наступних своїх публікаціях він змінює точку зору. За знахідкою в одному з поховань турецької монети XVI ст., відносить поховання в зазначених курганних могильниках до ногайців і остаточно залишається на цій позиції, детально обґрунтувавши ногайське походження могильників [8, С. 100-101].

З 1990-х років дослідження курганних могильників значно скоротились, як і скоротилась кількість знайдених поховань середньовічних кочовиків [9]. І все ж доведено, що епоха кочовиків у південно-українських степах була не просто перехідним історичним етапом, а яскравим проявом глобальних історичних зрушень, поступовою зміною способу життя, занепадом мобільного кочового устрою на тлі зростання феодально-аграрного світу. Цей період є надзвичайно важливим для розуміння етнічних, соціальних та політичних трансформацій як у межах України, так і на ширшому євразійському просторі.

Висновки. Таким чином, історія археологічного дослідження середньовічних кочовиків у Північно-Західному Причорномор'ї демонструє тривалий і складний процес наукового накопичення знань, у якому ключову роль відігравали як фахові дослідники, так і ентузіасти-аматори. Початок системного вивчення, пов'язаний з постаттю Федора (Фрідріха) Івановича Кнауера – першого дослідника, який здійснив археологічні розкопки курганів поблизу Сарати наприкінці XIX століття. Хоча його інтерпретація знахідок, з огляду на етнічну атрибуцію, виявилася помилковою, саме його робота спричинила науковий інтерес до вивчення середньовічного кочового населення регіону. Надалі ініціативу підтримали місцеві музеї та ентузіасти, серед яких особливе місце займає І. Я. Стемпковський – автор масштабних розкопок курганів, зокрема курганної групи, яка отримала назву «Тираспольська група».

Значний масив археологічного матеріалу накопичено у XX столітті, особливо в 1960–1980-х роках. Розпочався новий етап осмислення середньовічнних культур кочовиків Південної України, не як маргінального явища, а як повноцінного історичного феномену, процесу глибоких трансформацій в соціально-політичному та етнічному устрої регіону.

З продовженням накопичення джерельної бази перспективною залишається тема впливу середньовічних кочовиків на розвиток регіональних історичних процесів, взаємодії з землеробським населенням.

Література:

1. Грицюта О. О. Археологічні дослідження проф. Ф. І. Кнауера у Південній Бессарабії. *Історіосфера: матеріали Шістнадцятої наук. конф. викладачів, здобувачів вищ. освіти та молодих учених Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського,* 2017. С. 59-64.

2. Добролюбский А. О. *Кочевники Северо-Западного Причерноморья в эпоху средневековья.* Киев: Наукова думка. 1986.

3. Сапожников І. В. Кургани Буджаку досліджені Ф. І. Кнауером: історія розкопок, картографія і сучасний стан. *Археологія і давня історія України.* Київ, 2019. Вип. 4 (33) С. 396-422.

4. Костенко А. В. Археологічний музей В. І. Гошкевича (1890-1898 рр.). *Археологія*, 2015. №. 2. С. 137-147.

5. Гошкевич В. И. Клады и древности Херсонской губернии. Херсон: Юга, 1903.

6. Гошкевич В. И. Погребения, датированные джучидскими монетами: Из раскопок И.Я. Стемпковского. *Віснік Одеськоі комісії краезнавства*, чт. 4-5. 1930. С. 104-111.

7. Фабрициус И. В. *Археологическая карта Причерноморья украинской ССР.* Киев: Издательство академии наук украинской ССР, 1951.

8. Добролюбський А. О., Смирнов І. О. *Кочовики Південно-Західної України в X – XVII століттях.* Київ: Іліон. 2011.

9. Субботин Л. В., Дзиговский А. Н., Островерхов А. С. Археологические древности Буджака. Курганы у сел Вишневое и Белолесье. Одесса: УНДА ЛТД, 1998. 173 с.

10. Позивай Т. Д. Пам'ятки золотоординського часу на території сучасної Одещини (матеріали до археологічної карти*). Наукові записки. Серія: Історичні науки, випуск 14*, 2011. С. 24-34.

11. Chentsov Ya. The problem of the attribution of burials of medieval nomads on the territory of the ukrainian steppe on the example of three burials from the Novosilsky kurgan complex. *Cercetări Arheologice,* Vol. 31.1, P. 249-260, 2024. DOI: https://doi.org/10.46535/ca.31.1.16

12. Ченцов Я. М. До питання етнічної виразності матеріальної культури кочовиків Улусу Джучі. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Історія України. Українознавство: історичні та філософські науки. Вип. 39*, 2024. С. 8–14. DOI: https://doi.org/10.26565/2227-6505-2024-39-01.

13. Херсонский музей древностей. Сборник газетных статей и заметок. 1871-1928 гг. / *сост., подгот. текста, предисл., прим. В.Л. Черникова*. Херсон: 2012.

14. Раевский К. А. Научно-исследовательская работа Одесского исторического музея: археологические раскопки. *ВДИ,* 2, 1939. С. 140 – 143.

15. Захарук Ю. Раскопки около с. Нерубайское под Одессой. *Археологічні пам'ятки УРСР, том.1,* 1949. С. 144-149.

16. Добролюбский А. О. Погребение кочевника у с. Плавни. *Древности Северо-Западного Причерноморья*, 1981 С. 131-135.

17. Добролюбский А. О. Гребенников Ю. Группа памятников кочевой знати первой половины XIV в. в Северо-Западном Причерноморье. *Древности Юго-Запада СССР (I-середина II тысячелетия н.э.)*, 1991. С. 224-240.

18. Добролюбский А. О. Дзиговский А. Н. Памятники кочевников IX-XIV вв. На западе Причерноморских степей (материалы к археологической карте). *Памятники древних культур Северо-Западного Причерноморья*, 1981. С. 134-144.

References:

1. Hrytsiuta O. O. (2017). Arkheolohichni doslidzhennia prof. F. I. Knauera u Pivdennii Bessarabii. [Archaeological research by Professor F.I. Knauer in Southern Bessarabia.]. Istoriosfera: materialy Shistnadtsiatoi nauk. konf. vykladachiv, zdobuvachiv vyshch. osvity ta molodykh uchenykh Pivdennoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho. P. 59-64. (in Ukrainian)
2. Dobrolyubskii A. O. (1986). Kochevniki Severo-Zapadnogo Prichernomorya v epokhu srednevekovya. [Nomads of the North-West Black Sea region in the Middle Ages]. Naukova Dumka. Kiev. 140 p. (in russian).
3. Sapozhnykov I. V. (2019). Kurhany Budzhaku doslidzheni F. I. Knauerom: istoriia rozkopok, kartohrafiia i suchasnyi stan. [The mounds of Budzhak were studied by F. I. Knauer: history of excavations, cartography and current state]. Arkheolohiia i davnia istoriia Ukrainy. Kyïv. Vyp. 4 (33) P. 396-422. (in Ukrainian).
4. Kostenko A. V. (2015). Arkheolohichnyi muzei V. I. Hoshkevycha (1890-1898 rr.) [Archaeological Museum of V. I. Goshkevich (1890-1898)]. Arkheolohiia. №. 2. P. 137-147. (in Ukrainian).
5. Goshkevich V. I. (1903). Kladi i drevnosti Khersonskoi gubernii. [Treasures and antiquities of Kherson province]. Kherson: Yuga. (in russian).
6. Goshkevich V. I. (1930). Pogrebeniya, datirovannie dzhuchidskimi mo¬netami: Iz raskopok I.Ya. Stempkovskogo. [Burials dated by Dzhuchid coins: From the excavations of I.Y. Stempkovsky]. Visnik Odeskoi komisii kraeznavstva, cht. 4-5. P. 104-111. (in russian).
7. Fabritsius I. V. (1951). Arkheologicheskaya karta Prichernomorya ukrainskoi SSR. [Archaeological map of the Black Sea region of the Ukrainian SSR.]. Kiev: Izdatelstvo akademii nauk ukrainskoi SSR. (in russian).
8. Dobrolyubskii A. O., Smirnov I. O. (2011). Kochoviki Pivdenno-Zakhidnoï Ukraïni v X – XVII stolittyakh. [Nomads of South-Western Ukraine in the Tenth - Seventeenth Centuries]. Kiïv: Ilion. (in Ukrainian).
9. Subbotin L. V., Dzigovskii A. N., Ostroverkhov A. S. (1998). Arkheologicheskie drevnosti Budzhaka. Kurgani u sel Vishnevoe i Belolese. [Archaeological antiquities of Budzhak. Mounds near the villages of Vishnevoye and Belolesye]. Odessa: UNDA LTD. 173 p. (in russian).
10. Pozyvai T. D. (2011). Pamiatky zolotoordynskoho chasu na terytorii suchasnoi Odeshchyny (materialy do arkheolohichnoi karty). [Monuments of the Golden Horde period on the territory of the modern Odesa region (materials for the archaeological map)]. Naukovi zapysky. Seriia: Istorychni nauky, vypusk 14,. P. 24-34. (in Ukrainian).
11. Chentsov Ya. (2024). The problem of the attribution of burials of medieval nomads on the territory of the ukrainian steppe on the example of three burials from the Novosilsky kurgan complex. Cercetări Arheologice, Vol. 31.1, P. 249-260. DOI: https://doi.org/10.46535/ca.31.1.16
12. Chentsov Ya. M. (2024). Do pytannia etnichnoi vyraznosti materialnoi kultury kochovykiv Ulusu Dzhuchi. [On the issue of ethnic expressiveness of the material culture of the nomads of the Dzhuchi Ulus.]. Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina. Seriia: Istoriia Ukrainy. Ukrainoznavstvo: istorychni ta filosofski nauky. Vyp. 39. P. 8–14. DOI: https://doi.org/10.26565/2227-6505-2024-39-01. (in Ukrainian).
13. Khersonskii muzei drevnostei. (2012). Sbornik gazetnikh statei i zametok. 1871-1928 gg.[A collection of newspaper articles and notes. 1871-1928]. sost., podgot. teksta, predisl., prim. V.L. Chernikova. Kherson. (in russian).

14. Raevskii K. A. (1939). Nauchno-issledovatelskaya rabota Odesskogo istoricheskogo muzeya: arkheologicheskie raskopki. [Research work of the Odessa History Museum: archaeological excavations]. VDI, 2. P. 140 – 143. (in russian).

15. Zakharuk Yu. (1949). Raskopki okolo s. Nerubaiskoe pod Odessoi. [Excavations near the village of Nerubayskoye near Odessa]. Arkheologichni pam'yatki URSR, tom.1. P. 144-149. (in russian).

16. Dobrolyubskii A. O. (1981). Pogrebenie kochevnika u s. Plavni. [Burial of a nomad near the village of Plavni]. Drevnosti Severo-Zapadnogo Prichernomorya P. 131-135. (in russian).

17. Dobrolyubskii A. O. Grebennikov Yu. (1991). Gruppa pamyatnikov kochevoi znati pervoi polovini XIV v. v Severo-Zapadnom Prichernomore. [A group of monuments of nomadic nobility of the first half of the XIV century in the North-Western Black Sea region]. Drevnosti Yugo-Zapada SSSR (I-seredina II tisyacheletiya n.e.). P. 224-240. (in russian).

18. Dobrolyubskii A. O. Dzigovskii A. N. (1981). Pamyatniki kochevnikov IX-XIV vv. Na zapade Prichernomorskikh stepei (materiali k arkheologicheskoi karte). [Monuments of nomads of IX-XIV cc. In the west of the Black Sea steppes (materials for the archaeological map).]. Pamyatniki drevnikh kultur Severo-Zapadnogo Prichernomorya. P. 134-144. (in russian).

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) № 4(34)2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 930:37.018.51-051](477.51) "192/193"

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-2003-2014

Левченко Інна Миколаївна доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики професійної підготовки, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, https://orcid.org/0009-0007-7193-2680

Топчій Олександр Сергійович кандидат історичних наук, старший викладач кафедри політичних технологій, КНЕУ ім. Вадима Гетьмана, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-9102-2541

ІСТОРІЯ СІЛЬСЬКОЇ ІНТЕЛІГЕНЦІЇ ЧЕРНІГІВЩИНИ 1920-Х - ПОЧАТКУ 1930-Х: ІСТОРІОГРАФІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ

Анотація. У статті досліджуються основні історіографічні праці присвячені історії, розвитку та діяльності сільської інтелігенції Чернігівщини в 20-х - на початку 30-х років XX століття. Аналізуються основні історіографічні студії зазначеного періоду, присвячені проблематиці аграрної інтелігенції Чернігівщини та підходи до вивчення поставленого питання, трансформації в методологічних підходах, що виникли в радянський час та в посткомуністичну добу.

У статті представлено систематизацію та аналіз вітчизняних історіографічних досліджень, що містять огляд внеску українських вчених у вивчення історії сільської інтелігенції Чернігівщини в 1920-х - на початку 1930-х років. Авторами виокремлено шість окремих історіографічних періодів в історіографії сільської інтелігенції.

Концептуально осмислено зміст історіографічних праць науковців як радянського періоду, так і періоду відновлення Незалежності України після 1991 року. Авторами з'ясовано, що в дослідженнях радянських вчених здебільшого розглядалися питання політики радянської влади щодо інтелігенції, в тому числі і сільської, в загальному, загальносоюзному контексті. Відомості про історію Чернігівської сільської інтелігенції трапляються вкрай рідко, фрагментарно. Особливо дане твердження стосується початкових історіографічних періодів. З'ясовано, що названі дослідження були заідеологізованими та фокусом свого вивчення мали висвітлення переважно здобутків та досягнень радянської влади, особливо в царині господарсько-політичних кампаній та культурного будівництва на селі.

Не зважаючи на якісний перехід, в посткомуністичний час, до більш об'єктивного і аналітичного переосмислення праць з історіографії сільської інтелігенції Чернігівщини зазначеного періоду на сьогоднішній день відсутня окрема, цілісна, синтетична праця, що цілком була б присвячена окресленій проблематиці.

Ключові слова: сільська інтелігенція, історіографія, Чернігівщина, 1920-ті роки, 1930-ті рр., освіта, історіографічний процес, сільські педагоги.

Levchenko Inna Mykolaivna Doctor of Historical Sciences, Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Professional Training, Hryhoriy Skovoroda University in Pereyaslav, Pereyaslav, https://orcid.org/0009-0007-7193-2680

Topchii Oleksandr Serhiyovych PhD in History, Senior Lecturer at the Department of Political Technologies, Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-9102-2541

HISTORY OF THE RURAL INTELLIGENCE OF THE CHERNIHIV REGION IN THE 1920S - EARLY 1930S: HISTORIOGRAPHIC ASPECT OF THE PROBLEM

Abstract. The article examines the main historiographic works devoted to the history, development and activities of the rural intelligentsia of Chernihiv region in the 1920s - early 1930s of the twentieth century. The main historiographic studies of the specified period devoted to the problems of the agrarian intelligentsia of Chernihiv region and approaches to studying the issue, transformations in methodological approaches that arose in the Soviet era and in the post-communist era are analyzed.

The article presents a systematization and analysis of domestic historiographic studies, which contain an overview of the contribution of Ukrainian scientists to the study of the history of the rural intelligentsia of Chernihiv region in the 1920s - early 1930s. The authors have identified six separate historiographic periods in the historiography of the rural intelligentsia.

The content of the historiographical works of scholars of both the Soviet period and the period of restoration of Ukraine's Independence after 1991 is conceptually understood. The authors found that the studies of Soviet scholars mostly considered the issues of the policy of the Soviet government towards the intelligentsia, including the rural intelligentsia, in a general, all-Union context. Information about the history of the Chernihiv rural intelligentsia is extremely rare, fragmentary. This statement especially applies to the initial historiographical

periods. It was found that the mentioned studies were ideologically oriented and the focus of their study was mainly to highlight the achievements and achievements of the Soviet government, especially in the field of economic and political campaigns and cultural construction in the countryside.

Despite the qualitative transition, in the post-communist era, to a more objective and analytical rethinking of works on the historiography of the rural intelligentsia of the Chernihiv region of the specified period, to date there is no separate, holistic, synthetic work that would be entirely devoted to the outlined issues.

Keywords: rural intelligentsia, historiography, Chernihiv region, 1920s, 1930s, education, historiographical process, rural teachers.

Постанова проблеми. При вивченні реалій життя радянської України в 1920–30-х роках важливо звернути увагу на історію діяльності інтелігенції, зокрема сільської. Вона значною мірою залежала від ставлення соціуму до інтелігенції, яка формувалася під впливом владних перетворень, спрямованих на встановлення тоталітарного режиму. Ставлення партії до інтелігенції та питання їхньої взаємодії розкривали суть цього явища і його роль у реалізації політики більшовиків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Увага до сільської інтелігенції як окремої групи в загальній структурі інтелігенції почала знову привертати увагу українських істориків та закордонних українознавців порівняно нещодавно.

Політика радянської влади щодо інтелігенції, зокрема сільської, є темою, яка вже отримала чимало досліджень і знайшла своє відображення в працях радянських істориків. Однак їхні публікації часто мали ідеологічний характер і були здебільшого апологетичними. Лише після відновлення Незалежності Україною стало можливим неупереджене дослідження тих складних, суперечливих і часто драматичних процесів.

Попри наявність обширного наративу щодо цієї проблеми, спеціального дослідження історіографії сільської інтелігенції Чернігівщини поки що не існує. Тому є доцільним зосередити увагу на вивченні історичних досліджень інтелігенції села Північного Лівобережжя як прикордонного аграрного регіону. Це, в свою чергу, дозволить виявити нові історичні факти та частково доповнити загальноукраїнський контекст проблеми регіональною специфікою.

Метою статті є дослідження та аналіз історіографії сільської інтелігенції Чернігівщини 1920-х - поч. 1930-х рр., узагальнення та систематизація досліджень з обраної проблеми, періодизація праць з історії інтелігенції Чернігівщини.

Виклад основного матеріалу. Загалом історіографію з досліджуваної теми можна умовно поділити на кілька періодів: перший етап – 1920-1932 рр., другий – середина 1932-1953 рр., третій – 1953-1964 рр., четвертий – 1964-1985 рр., п'ятий – з 1991 року та шостий період (з 1991 р.).

Історіографію дослідження сільської інтелігенції Чернігівщини в зазначений період варто почати з теоретичних праць, створених під час встановлення радянської влади в УСРР загалом і на Чернігівщині, зокрема.

Після жовтневого перевороту 1917 р. і приходу до влади більшовиків відбулось переосмислення місця і ролі інтелігенції в новому радянському суспільстві. Відтак на фоні зміни ставлення до інтелігенції мінялась і політика щодо неї. Можемо констатувати, що в **перший** історіографічний період - з 1920 р. по 1932 р. панувало критичне ставлення до інтелігенції загалом так і до сільської її частини, зокрема. Так, вперше питання участі інтелігенції в революційних подіях було розглянуто в книзі «Боротьба за Жовтень на Прилуччині». В ній автор подавав розгорнутий аналіз участі місцевої інтелігенції в революційних подіях та гостро критикував її «подвійну» позицію [1].

На фоні тогочасної тотальної боротьби з «бурспецами» та «шкідниками» ставлення до інтелігенції погіршувалось, що мало своє відображення і в працях навіть провідників політики українізації, зокрема, М. Скрипника, який у своїй роботі «Інтелігенція в реконструктивну добу» піддав певній критиці даний суспільний прошарок [2].

Одним із визначальних рис цього історіографічного періоду є певне патетичне ставлення, піднесення та вихваляння здобутків нової влади в різних сферах життя, гіперболізована увага та позитивне ставлення до господарсько-політичних кампаній, однією з яких була боротьба з неписемністю. Сільська інтелігенція Чернігівщини представлена в них епізодично і, в основному, як приклад локальної реалізації загальнодержавних програм [3]. Роботи присвячені цій тематиці позначались агітаційно-пропагандистським стилем викладу матеріалу. До перших досліджень зазначеного періоду слід віднести студію «Неписьменність на Україні і боротьба з нею» авторства А. Воронця, який аналізував реалізацію на практиці даної політики [4].

В **другий** історіографічний період, що охоплював проміжок часу з 1932 р. і до 1953 р. дослідження присвячені інтелігенції практично були заборонені через вислів Сталіна про неї, як про прошарок, що «... рано чи пізно зникне». Студії цього періоду складаються з кількох робіт, які переважно мають характер ідеологічних трактатів і не відрізняються високим рівнем науковості.

Певне переосмислення у ставленні до інтелігенції відбулось після закінчення Другої світової війни та визнання її внеску у перемогу над

нацизмом. Серед робіт цього періоду варто відзначити дослідження діяльності сільських рад у другій половині 1920-х років проведене А. Слуцьким [5].

Третій історіографічний період хронологічно співпав з хрущовською «відлигою» (1953–1964 рр.), яка характеризувалась певною лібералізацією суспільного життя, що екстраполювалась і на сферу історичних досліджень, в тому числі присвячених інтелігенції. Як окреме явище сільська інтелігенція не виділялась взагалі, проте з'являються дослідження, присвячені певним групам інтелігенції. До таких робіт слід віднести статтю С. Гутянського «З історії боротьби за вчительські кадри на Україні (1919-1920 рр.)» в Українському історичному журналі [6]. Вчений досліджував організацію підготовчих та інструктивних курсів, а також програм перепідготовки вчителів і працівників освіти, зокрема, і в Чернігівській губернії. До негативних сторін цього дослідження слід віднести заідеологізованість.

О. О. Михайлов у статті "Деякі питання культурного будівництва в селах України в період проведення колективізації (1929-1932 рр.)" досліджував здійснення політики колективізації в регіонах, включаючи Чернігівщину. Предметом його дослідження стала боротьба з неписемністю, робота сільських культурно-освітніх закладів та освітніх установ [7].

Монографія Г. Шевчука присвячена культурному будівництву і охоплює період 1921–1925 рр. У цей же час вийшов збірник документів під редакцією О.Євсєєва, у якому розглядається культурне будівництво в УРСР у 1917–1941 рр. Збірник містить партійні та урядові постанови, що стосуються питань культурного розвитку в Україні, зокрема, розвитку освіти, культурно-освітньої роботи, виховання нової інтелігенції та ліквідації неписемності. Як і в попередні періоди можемо констатувати цілковиту заідеологізованість названих праць через панування марксистсько-ленінських установок в тогочасному науковому середовищі, що було продиктоване загальносоюзною політикою у цій сфері [8].

Четвертий історіографічний період (1965–1984) певним визнанням розумової праці як визначальної риси інтелігенції. Підкреслювалося завершення формування «радянського народу» та нової радянської інтелігенції, до якої входила і сільська інтелігенція. Нова інтелігенція повністю замінила «буржуазних спеціалістів», оскільки була вихована в нових умовах.

Доцільно виділити такі праці зазначеного періоду як «Сільська інтелігенція в соціальній структурі радянського суспільства» В. Андрушка [9], М. Ксензенко «Роль КП(б)У у здійсненні революційних аграрних перетворень в українському селі (листопад 1918 – кінець 1920 року)» [10], Н. Семенко «З досвіду роботи партійної організації України по атеїстичному вихо-

ванню трудящих (1921–1925рр.)» [11]; А. Юрченко «Розвиток мережі сільбудів і хат-читалень на Україні (1921–1925 роки)» [12]; Н. Лещенко «З історії народної освіти на Україні в роки відбудови народного господарства (1921–1925 рр.)» та низку інших [13]. В 1983 р. побачив світ збірник «Социалистическое строительство на Черниговщине» [14].

Оскільки в даний хронологічний період в СРСР на державному рівні панувала думка про фактичну побудову соціалізму «в окремо взятій країні», то мав зникнути і гострий антагонізм між класами радянського суспільства. Інтелектуальна діяльність вже не критикувалась з такою силою як в 1920-ті - 1930-ті рр., тому можемо констатувати появу великої кількості досліджень присвячених інтелігенції.

Визначальною рисою **п'ятого** історіографічного періоду (1985 р. – перша половина 1991 р.) було певне звільнення від комуністичних підходів в історичних дослідженнях та вихід їх на більш якісний рівень.

Наукові заходи стосовно місця і ролі інтелігенції в історії України стали систематичними та продуктивними. Так, 19 травня 1988 року Інститут історії АН УРСР провів «круглий стіл» на тему «Культурні процеси на Україні в 20-30-ті роки». Участь у заході взяли провідні українські вчені, а саме, В. Даниленко, який підкреслив важливість політики українізації для формування національних кадрів інтелігенції [15].

В цілому, можемо констатувати, що дослідження сільської інтелігенції радянськими вченими базувались на двох підходах: географічному, що охоплював працівників інтелектуального фаху в аграрному секторі, та ідеологічно-функціональному, який розглядав інтелігенцію як класову верству, що повинна формуватися з селянства і виконувати роль ідейної обробки населення в дусі комуністичної догматики. Другий підхід був пріоритетним у період тоталітаризму.

Шостий період (з 1991 р.) хронологічно розпочався з проголошенням Незалежності та характеризується стрімким чисельним зростанням праць з досліджуваної проблематики. В цей час було багато дисертаційних досліджень, що фокусувались на розвитку освіти, радянської інтелігенції, культурних трансформаціях, церковно-державних відносинах, українізації, національних меншинах та українському національному відродженні. Дослідження охоплюють освіту, культуру та релігію, кожен з яких має свою специфіку та рівень наукової розробки. Через брак координування спостерігалось певне дублювання тем.

Переважно досліджуються питання історії формування та функціонування радянської системи освіти, розвитку вищої та середньої школи, взаємозв'язків між сім'єю та школою, а також ролі освітніх установ у боротьбі з безпритульністю [16]. Триває робота над видавничим

проектом, що передбачає випуск науково-документальної серії книг «Реабілітовані історією». Ця серія надає можливість отримати панорамний огляд діяльності лідерів комуністичного режиму та висвітлити особливості різних регіонів України, зокрема, Чернігівщини. Наразі вже видано два томи, присвячені цьому регіону. [17].

Дослідженню місця та ролі української інтелігенції в національній політиці радянської влади в 1920-х на початку 1930-х років присвячено низку праць Д.Бачинського [18].

Наукові результати досліджень вчених, що працюють з документами Галузевого державного архіву Служби безпеки України, публікуються у журналі «З архівів ВУЧК-ГПУ-НКВД-КГБ». Ці праці дозволяють глибше зрозуміти мотиви та стратегії чекістів, а також місцевого партійно-державного керівництва в умовах реалізації репресивної політики радянської влади [19].

Чернігівські історики Т. Демченко та Н. Климович вивчали реакцію населення області на пропагандистську кампанію, пов'язану з процесом «Спілки визволення України». Дослідники зазначили, що під час таких масових акцій формувалося зневажливе ставлення до інтелігенції, байдужість до людського життя, а також закладалися основи нетерпимості до чужих думок і переконань [20].

Дослідниця Т. Цьомра у статті аналізує вивчення сільської інтелігенції періоду НЕПу, зазначаючи, що радянські дослідження переважно фокусувалися на сільській інтелігенції СРСР, а не УРСР, і ігнорували діаспорну історіографію. Вона також підкреслює відсутність досліджень, які стосуються сільської інтелігенції 1920-х років, що ускладнює аналіз регіонального життя цієї групи [21].

Вивчення проблем здійснення політики українізації Лівобережної Україні в 20-х – початку 30-х рр. ХХ ст. присвячена дисертація Л. Рожкової. Одна із публікацій дослідниці присвячена реалізації політики українізації на Чернігівщині [22].

Дослідження Г. Касьянова [23], В. Даниленка [24], М. Кузьменка [25] та багатьох інших сучасних істориків висвітлюють роль інтелігенції, зокрема, сільської, у реалізації політики «українізації». Ця політика була частиною загальної стратегії «коренізації», яку проводив радянський уряд на території України, що перебувала під контролем більшовиків.

Ряд праць доби Незалежності присвячено антирелігійній політиці радянської влади в 1920–1930-ті рр.

Численна історіографія колективізації та Голодомору, зокрема праці С. Кульчицького [26],С. Білоконя [27], В. Васильєва, Ю. Шаповала [28] та ін. свідчать про те, що останні роки чимало зроблено для об’єктивного висвітлення репресивної складової «соціалістичної реконструкції» села.

Фотоальбом «Владні інституції Чернігово-Сіверщини: ілюстрована історія», за редакцією В. Бойко, Д. Казімірова та С. Леп'явко, охоплює майже тисячолітній період історії владних інституцій у Чернігово-Сіверському регіоні. У виданні представлено карти, атрибути влади, документи, біографії та інші матеріали, які послідовно висвітлюють структуру адміністративно-територіальних одиниць, а також процес формування органів державної влади та місцевого самоврядування [29].

Вплив комуністичної ідеології та політики на українське вчительство та його діяльність досліджував І. Телегуз [30].

Історіографію науково-педагогічної і вчительської інтелігенції 1920-х – 1930-х років дослідила О. Л. Кір'янова [31].

Висновки. Проведений нами аналіз історіографічних праць**,** що присвячені заявленій проблемі свідчить про те, що історія професійної та громадської діяльності сільської інтелігенції Чернігівщині не стала предметом спеціального комплексного дослідження у вітчизняній та зарубіжній історіографії. На сьогоднішній день відсутня окрема, цілісна синтетична праця, що цілком була б присвячена окресленій проблематиці. Разом з тим можемо констатувати, що в дослідженнях радянських вчених здебільшого розглядалися питання політики радянської влади щодо інтелігенції, в тому числі і сільської, в загальному, загальносоюзному контексті. Відомості про історію Чернігівської сільської інтелігенції трапляються вкрай рідко, фрагментарно. Особливо дане твердження стосується початкових історіографічних періодів. Крім того названі дослідження були вкрай заідеологізованими та фокусом свого вивчення мали висвітлення здобутків та досягнень радянської влади особливо в царині господарсько-політичних кампаній та культурного будівництва. Певна лібералізація та вивільнення від ідеологічних штампів почалась тільки в третій історіографічний період, з початком так званої «хрущовської відлиги». Однак, й тут домінувала значна заідеологізованість.

Література:

1. Боротьба за Жовтень на Прилуччині. Істпартвідділ Прилуцького окружного комітету КП(б)У. Видання окружної комісії святкування Жовтневої революції. За матеріалами окрістпарту склав І.Г.Ідлін. – м. Прилука, 1927. – 326 с.
2. Скрипник М. О. Інтелігенція в реконструктивну добу. Шлях освіти. 1930, №7-8.
3. Лещенко Н. М. З історії становлення радянської системи народної освіти на Україні (жовтень 1917-1920 рр.). Український історичний журнал. 1968, № 1, С. 78–86.
4. Воронець А. І. Неписьменність на Україні і боротьба з нею. Х.: Радянська освіта, 1924. 19 с.
5. Слуцький О. З історії діяльності сільських рад на Україні в 1926-1929 рр. Наукові записки Інституту історії України. К., 1952. Т. 4. 264 с.
6. Гутянський С. К. З історії боротьби за вчительські кадри на Україні (1919-1920 рр.). Український історичний журнал. 1961. № 4. С. 82-87.

7. Михайлов О. О. Деякі питання культурного будівництва в селах України в період проведення колективізації (1929-1932 рр.). Український історичний журнал. 1962. № 6. С. 65-75.

8. Шевчук Г. Культурне будівництво на Україні у 1921-1925 роках. Київ: Вид-во Академії Наук Української РСР, 1963. 436 с.

9. Андрушко В. Сільська інтелігенція в соціальній структурі радянського суспільства. Вісник Львівського університету. Суспільні науки. 1978. Вип. 14. С. 88-92.

10. Ксензенко М. І. Роль КП(б)У у здійсненні революційних аграрних перетворень в українському селі (листопад 1918 – кінець 1920 року). Український історичний журнал. 1969. № 11. С. 50-59.

11. Семенко Н. А. З досвіду роботи партійної організації України по атеїстичному вихованню трудящих (1921-1925рр.). Український історичний журнал. 1967. № 9. С. 103-108.

12. Юрченко А. Розвиток мережі сільбудів і хат-читалень на Україні (1921-1925 рр.). Український історичний журнал. 1978. № 11. С. 96-100.

13. Лещенко Н.М. З історії народної освіти на Україні в роки відбудови народного господарства (1921–1925 рр.). Український історичний журнал. 1969. № 4. С. 79–84.

14. Социалистическое строительство на Черниговщине 1921-1941. Сборник документов и материалов. Киев: «Наукова думка», 1983. 229 с.

15. Гломозда К.Ю., Комаренко Н.В. Дискусія на тему "Культурні процеси на Україні в 20-30-ті роки".[Ін-т історії УРСР]. Український історичний журнал. 1988. № 10. С. 157-159.

16. Васильчук Г. М. Проблемно-теоретичні пріоритети сучасних дисертаційних досліджень з історії України 20–30-х рр. XX ст.: історіографічний дискурс. Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. Івана Франка. 2006. Вип. 30. С. 22–28

17. Реабілітовані історією: У двадцяти семи томах. Чернігівська область / Упорядник: О.Б. Коваленко, Р.Ю. Подкур, О.В. Лисенко, О.І. Желєзна. – Кн. 1. – Чернігів: РВК «Деснянська правда», 2008. – 800 с.; Реабілітовані історією: У двадцяти семи томах. Чернігівська область / Упорядник: О.Б. Коваленко, Р.Ю. Подкур, О.В. Лисенко. – Біографічні довідки: Т.А. Афанасьєва, О.І. Желєзна, О.В. Самойленко, О.М. Сидоренко, О.В. Смольська, І.К. Чаус, І.М. Чикало. – Довідкові матеріали: Т.А. Афанасьєва, Т.В. Донченко, І.К. Чаус. – Кн. 2. – Чернігів: РВК «Деснянська правда», 2010. – 710 с.

18. Бачинський, Дмитро Володимирович. Інтелігенція Української СРР в українізаційних процесах 20-х - початку 30-х років XX ст. [Текст] : дис. канд. іст. наук: 07.00.01/ Бачинський Дмитро Володимирович ; Чернівецький національний ун-т ім. Юрія Федьковича. - Чернівці, 2003. - 239 арк.; Бачинський Д. Місце та роль української інтелігенції в національній політиці радянської держави на початку 20-х рр. XX ст. / Дмитро Бачинський // Україна XX ст.: культура, ідеологія, політика НАН України, 2009. – Ч. 2. – 349 с.; Бачинський, Дмитро Володимирович. Українізація 1920-х - початку 30-х років та інтелігенція [Текст] : навч. посіб. / Д. В. Бачинський ; Чернів. нац. ун-т ім. Юрія Федьковича. - Чернівці : Книги - XXI, 2009. – 233 с.

19. Інтелігенція УСРР в 1920-ті роки: повсякденне життя / Г. Касьянов // З архівів ВУЧК-ГПУ-НКВД-КГБ. 2010. № 1 (34). С. 373-375.

20. Демченко Процес "СВУ" крізь призму пропагандистських заходів на Чернігівщині (березень – квітень 1930 р.) / Т.Демченко, Н.Климович // Проблеми історії України: факти, судження, пошуки. 2006. 15. С. 326-338.

21. Цьомра Т. С. Сільська інтелігенція Української СРР доби непу в історіографічних дослідженнях радянського періоду. Інтелігенція і влада. Громадсько-політичний науковий збірник. Вип. 8. Серія: Історія. Одеса: Астропринт, 2006. С. 219-225.

22. Рожкова Л. Здійснення політики українізації на Чернігівщині у 20-х роках XX століття. Сіверянський літопис. 2000, №2, С. 112-119.

23. Касьянов Г. Українська інтелігенція на рубежі XIX – XX століть: соціально-політичний портрет. Київ: Либідь, 1993. 176 с.

24. Даниленко В. М. Українізація: здобутки і втрати (20-і – 30-і рр.). Проблеми історії України: факти, судження, пошуки. 1992. Вип. 2. С. 28-34.

25. Кузьменко М. М. Система освіти в УСРР у 1920-х рр.: історико-теоретичний аспект. Український історичний журнал. 2004. № 5. С. 66-80.

26. Кульчицький С.В. Комунізм в Україні: перше десятиріччя (1919-1928). - К, 1996. - 396 с.

27. Білокінь С. Масовий терор як засіб державного управління в СРСР (1917-1941 рр.): Джерелознавче дослідження. К., 1999. 447 с.

28. Командири великого голоду: Поїздки В. Молотова і Л. Кагановича в Україну та на Північний Кавказ. 1932-1933 рр. / За ред. В. Васильєва, Ю. Шаповала; Київська міська орт. «Меморіал»; Всеукр. т-во «Меморіал». К: Ґенеза, 2001. 399 с.

29. Бойко В., Казіміров Д., Леп'явко С. Владні інституції Чернігово-Сіверщини: ілюстрована історія / В. Бойко, Д. Казіміров, С. Леп'явко / Сіверський центр післядипломної освіти, Сіверський інститут регіональних досліджень, Український інститут національної пам'яті. Чернігів: Сіверський центр післядипломної освіти, 2014. 192 с.

30. Телегуз І. Аполітичність і політичність української інтелігенції в освітній діяльності 1920-х рр. // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 6. Історичні науки: Зб. Наукових праць. Випуск 9: Ювілейний випуск до 70-річчя професора Борисенка Володимира Йосиповича. К., 2012. С. 115-123.

31. Кір'янова О. Л. Науково-педагогічна і вчительська інтелігенція радянської України в умовах культурно-освітніх перетворень 20 - 30-х рр. XX ст.: історіографія / О. Л. Кір'янова; ДВНЗ "Переяслав-Хмельниц. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди". Переяслав-Хмельницький, 2013. 223 с.

References:

1. *Borot'ba za Zhovten' na Priluchchini. Istpartviddil Priluc'kogo okruzhnogo komitetu KP(b)U. Vidannja okruzhnoï komisiï svjatkuvannja Zhovtnevoï revoljucii. Za materialami okristpartu sklav I.G.Idlin [he Struggle for October in Pryluky. The Eastern Party Department of the Pryluky District Committee of the Communist Party of the Soviet Union (Bolsheviks). Publication of the District Commission for the Celebration of the October Revolution. Compiled by I.G. Idlin].* Priluka [in Ukrainian].

2. Skripnik, M. O. (1930). Inteligencija v rekonstruktivnu dobu [Intelligentsia in the Reconstructionist Era]. *Shljah osviti - The Path of Education,* 7-8 [in Ukrainian].

3. Leshhenko, N. M. (1968). Z istorii stanovlennja radjans'koï sistemi narodnoï osviti na Ukraïni (zhovten' 1917-1920 rr.) [From the History of the Formation of the Soviet System of Public Education in Ukraine (October 1917-1920)]. *Ukraïns'kij istorichnij zhurnal - Ukrainian Historical Journal,* 1, 78–86 [in Ukrainian].

4. Voronec', A. I. (1924). *Nepis'mennist' na Ukraïni i borot'ba z neju [Illiteracy in Ukraine and the Fight against It].* H.: Radjans'ka osvita [in Ukrainian].

5. Sluc'kij, O. (1952). Z istorii dijal'nosti sil's'kih rad na Ukraïni v 1926-1929 rr. [On the history of the activities of village councils in Ukraine in 1926-1929]. *Naukovi zapiski Institutu istorii Ukraïni - Scientific notes of the Institute of History of Ukraine,* 4 [in Ukrainian].

6. Gutjans'kij, S. K. (1961). Z istorii borot'bi za vchitel's'ki kadri na Ukraïni (1919-1920 rr.) [On the history of the struggle for teaching staff in Ukraine (1919-1920)]. *Ukraïns'kij istorichnij zhurnal - Ukrainian Historical Journa*l, 4, 82-87 [in Ukrainian].

7. Mihajlov, O. O. (1962). Dejaki pitannja kul'turnogo budivnictva v selah Ukraïni v period provedennja kolektivizacii (1929-1932 rr.) [Some issues of cultural construction in the villages of Ukraine during the period of collectivization (1929-1932)]. *Ukraïns'kij istorichnij zhurnal - Ukrainian Historical Journal*, 6, 65-75 [in Ukrainian].

8. Shevchuk, G. (1963). *Kul'turne budivnictvo na Ukraïni u 1921-1925 rokah [Cultural construction in Ukraine in 1921-1925*]. Kiïv: Vid-vo Akademiï Nauk Ukraïns'koï RSR [in Ukrainian].

9. Andrushko, V. (1978). Sil's'ka inteligencija v social'nij strukturi radjans'kogo suspil'stva [Rural intelligentsia in the social structure of Soviet society]. *Visnik L'vivs'kogo universitetu. Suspil'ni nauki - Bulletin of Lviv University. Social Science*, 14, 88-92 [in Ukrainian].

10. Ksenzenko, M. I. (1969). Rol' KP(b)U u zdijsnenni revoljucijnih agrarnih peretvoren' v ukraïns'komu seli (listopad 1918 – kinec' 1920 roku) [The role of the CP(b)U in implementing revolutionary agrarian transformations in the Ukrainian countryside (November 1918 - the end of 1920)]. *Ukraïns'kij istorichnij zhurnal - Ukrainian Historical Journal*, 11, 50-59 [in Ukrainian].

11. Semenko, N. A. (1967). Z dosvidu roboti partijnoï organizacii Ukraïni po ateïstichnomu vihovannju trudjashhih (1921-1925rr.) [From the experience of the party organization of Ukraine in atheistic education of workers (1921-1925)]. *Ukraïns'kij istorichnij zhurnal - Ukrainian Historical Journal*, 9, 103-108 [in Ukrainian].

12. Jurchenko, A. (1978). Rozvitok merezhi sil'budiv i hat-chitalen' na Ukraïni (1921-1925 rr.) [Development of a network of rural farms and reading houses in Ukraine (1921-1925)]. *Ukraïns'kij istorichnij zhurnal - Ukrainian Historical Journal*, 11, 96-100 [in Ukrainian].

13. Leshhenko, N.M. (1969). Z istorii narodnoï osviti na Ukraïni v roki vidbudovi narodnogo gospodarstva (1921–1925 pp.) [On the history of public education in Ukraine during the years of reconstruction of the national economy (1921–1925 pp.)]. *Ukraïns'kij istorichnij zhurnal - Ukrainian Historical Journal*, 4, 79–84 [in Ukrainian].

14. Socialisticheskoe stroitel'stvo na Chernigovshhine 1921-1941. Sbornik dokumentov i *materialov [Socialist construction in Chernihiv region 1921-1941. Collection of documents and materials*]. Kiev: «Naukova dumka» [in Russian].

15. Glomozda, K.Ju., Komarenko, N.V. (1988). Diskusija na temu “Kul'turni procesi na Ukraïni v 20-30-ti roki”.[In-t istorii URSR] [Discussion on the topic "Cultural processes in Ukraine in the 20-30s". [Institute of History of the Ukrainian SSR]]. *Ukraïns'kij istorichnij zhurnal - Ukrainian Historical Journal*, 10, 157-159 [in Ukrainian].

16. Vasil'chuk, G. M. (2006). Problemno-teoretichni prioriteti suchasnih disertacijnih doslidzhen' z istorii Ukraïni 20–30-h rr. HH st.: istoriografichnij diskurs [Problem-theoretical priorities of modern dissertation research on the history of Ukraine in the 20s–30s of the 20th century: historiographic discourse]. *Visn. Zhitomir. derzh. un-tu im. Ivana Franka - Visn. Zhytomyr. Ivan Franko State University*, 30, 22–28 [in Ukrainian].

17. Kovalenko, O.B. , Podkur, R.Ju. , Lisenko, O.V. , Zhelєzna, O.I. (2008). *Reabilitovani istorieju: U dvadcjati semi tomah. Chernigivs'ka oblast' [Rehabilitated by history: In twenty-seven volumes. Chernihiv region*]. Chernigiv: RVK «Desnjans'ka pravda» [in Ukrainian].

18. Bachins'kij, D.V. (2003). Inteligencija Ukraïns'koï SRR v ukraïnizacijnih procesah 20-h - pochatku 30-h rokiv HH st. [The intelligentsia of the Ukrainian SSR in the Ukrainization processes of the 1920s - early 1930s of the 20th century]. *Candidate’s thesis* . Ch. Chernivec'kij nacional'nij un-t im. Jurija Fed'kovicha [in Ukrainian].

19. Kas'janov, G. (2010). *Inteligencija USRR v 1920-ti roki: povsjakdenne zhittja [The intelligentsia of the Ukrainian SSR in the 1920s: everyday life*]. Z arhiviv VUChK-GPU-NKVD-KGB -, 1 (34), 373-375 [in Ukrainian].

20. Demchenko, T., Klimovich, N. (2006). Demchenko Proces "SVU" kriz' prizmu propagandists'kih zahodiv na Chernigivshhini (berezen' – kviten' 1930 r.) [Demchenko The "SVU" process through the prism of propaganda activities in the Chernihiv region (March - April 1930)]. *Problemi istorії Ukraïni: fakti, sudzhennja, poshuki - Problems of the history of Ukraine: facts, judgments, searches*, 15, 326-338 [in Ukrainian].

21. C'omra, T. S. (2006). Sil's'ka inteligencija Ukraïns'koї SRR dobi nepu v istoriografichnih doslidzhennjah radjans'kogo periodu [The rural intelligentsia of the Ukrainian SSR of the NEP era in historiographical studies of the Soviet period]. *Inteligencija i vlada - Intelligentsia and power*, 8, 219-225 [in Ukrainian].

22. Rozhkova, L. (2000). Zdijsnennja politiki ukraïnizacії na Chernigivshhini u 20-h rokah HH stolittja [Implementation of the policy of Ukrainization in the Chernihiv region in the 20s of the XX century]. *Siverjans'kij litopis - Siveryanskyi litopis*, 2, 112-119 [in Ukrainian].

23. Kas'janov, G. (1993). *Ukraïns'ka inteligencija na rubezhi HIH – HH stolit': social'no-politichnij portret [Ukrainian intelligentsia at the turn of the 19th – 20th centuries: a socio-political portrait*]. Kiïv: Libid' [in Ukrainian].

24. Danilenko, V. M. (1992). Ukraïnizacija: zdobutki i vtrati (20-i – 30-i rr.) [Ukrainization: gains and losses (20s – 30s)]. *Problemi istorії Ukraïni: fakti, sudzhennja, poshuki - Problems of the history of Ukraine: facts, judgments, searches*, 2, 28-34 [in Ukrainian].

25. Kuz'menko, M. M. (2004). Sistema osviti v USRR u 1920-h rr.: istoriko-teoretichnij aspekt [The education system in the Ukrainian SSR in the 1920s: a historical and theoretical aspect]. *Ukraïns'kij istorichnij zhurnal - Ukrainian Historical Journal* 5, 66-80 [in Ukrainian].

26. Kul'chic'kij, S.V. (1996). *Komunizm v Ukraïni: pershe desjatirichchja (1919-1928) [Communism in Ukraine: the first decade (1919-1928*)]. K. [in Ukrainian].

27. Bilokin', S. (1999). *Masovij teror jak zasib derzhavnogo upravlinnja v SRSR (1917-1941 rr.): Dzhereloznavche doslidzhennja [Mass terror as a means of state administration in the USSR (1917-1941): Source research*]. K. [in Ukrainian].

28. Vasil'єva, V. , Shapovala, Ju. (2001). *Komandiri velikogo golodu: Poїzdki V. Molotova i L. Kaganovicha v Ukraïnu ta na Pivnichnij Kavkaz. 1932-1933 rr. [Commanders of the Great Famine: Trips of V. Molotov and L. Kaganovich to Ukraine and the North Caucasus. 1932-1933]*. K: Ґeneza [in Ukrainian].

29. Bojko, V., Kazimirov, D., Lep'javko, S. (2014). *Vladni institucii Chernigovo-Sivershhini: iljustrovana istorija [Governmental institutions of Chernihiv-Siver region: illustrated history]*. Chernigiv: Sivers'kij centr pisljadiplomnoї osviti [in Ukrainian].

30. Teleguz, I. (2012). Apolitichnist' i politichnist' ukraïns'koї inteligenciї v osvitnij dijal'nosti 1920-h rr. [Apoliticality and politics of the Ukrainian intelligentsia in educational activities of the 1920s]. *Naukovij chasopis NPU imeni M.P.Dragomanova - Scientific journal of the NPU named after M.P. Dragomanov*, 115-123 [in Ukrainian].

31. Kir'janova, O. L. (2013). *Naukovo-pedagogichna i vchitel's'ka inteligencija radjans'koї Ukraïni v umovah kul'turno-osvitnih peretvoren' 20 - 30-h rr. HH st.: istoriografija [Scientific, pedagogical and teaching intelligentsia of Soviet Ukraine in the conditions of cultural and educational transformations of the 20s - 30s of the 20th century: historiography*]. Perejaslav-Hmel'nic'kij: DVNZ "Perejaslav-Hmel'nic. derzh. ped. un-t im. G. Skovorodi" [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
ISSN 2786-6165 (ONLINE) № 4(34)2025
Bulletin of Science and Education

УДК 378.4:502:91:62 :63(477.83)“1784/1805”

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-2015-2033

Лозинський Роман Мар’янович доктор географічних наук, професор, завідувач кафедри географії України, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, тел.: (032) 239-47-69, https://orcid.org/0000-0001-5435-7636.

КАФЕДРА ПРИРОДНИЧОЇ ІСТОРІЇ, ФІЗИЧНОЇ ГЕОГРАФІЇ, ТЕХНОЛОГІЇ І РІЛЬНИЦТВА У ЛЬВІВСЬКОМУ ЙОСИФІНСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ В 1784–1805 РР.

Анотація. Стаття присвячена розвитку вищої освіти в Україні в останній чверті XVIII ст., зокрема запровадженню нових навчальних дисциплін. Її мета – дослідити історію кафедри природничої історії, фізичної географії, технології та рільництва, що існувала у Львівському Йосифінському університеті в 1784–1805 рр. Автором проаналізовано історичні передумови заснування кафедри, зміну назви, діяльність професорів, які її очолювали, дисципліни, що викладали студентам, а також навчальну літературу, яку використовували в освітньому процесі.

У 1784 р. у Львівському Йосифінському університеті вперше в Україні створено посаду професора натуральної історії та фізичної географії, що фактично означало відкриття відповідної кафедри. У наступні роки на кафедрі почали викладати також технологію та рільництво, у зв’язку з чим назву посади професора було змінено. Створення кафедри природничої історії, фізичної географії, технології та рільництва у Львові стало важливим етапом у розвитку природничих наук (зокрема, фізичної географії), а також технічних і сільськогосподарських дисциплін у Західній Україні. Це була перша кафедра в університетах України, у назві якої з’явилося слово “географія”. Професорами на ній були А. Гільтенбранд (у 1784–1792 рр.) та Е. Кіршбаум (1792–1805 рр.).

Поява кафедри природничої історії, фізичної географії, технології і рільництва стала можливою завдяки швидкому розвитку в XVII–XVIII ст. у Європі природничих наук і прикладних дисциплін Важливу роль у заснуванні подібних кафедр в австрійських університетах відіграли освітні реформи Герарда ван Свiтена та його послідовників.

Студенти навчалися за підручниками, офіційно затвердженими у Відні. Природничу історію вивчали за книгою відомого німецького натураліста Йоганна Ерклебена. Технологію викладали за підручником

німця Йоганна Бекмана, який також був автором підручника з рільництва. Фізичну географію спочатку вивчали за виданнями шведа Торберна Бергмана. У 1789 р. у Відні з'явився австрійський підручник з фізичної географії для університетів, автором якого був угорець Людвіг Міттерпахер.

Ключові слова: Львів, Йосифінський університет, природнича історія, фізична географія, технологія, рільництво, А. Гільтенбранд, Е. Кіршбаум.

Lozynskyy Roman Marianovych Doctor of Science in Geography, Professor, Head of the Department of Geography of Ukraine, Lviv Ivan Franko National University, Lviv, tel.: (032) 239-47-69, https://orcid.org/0000-0001-5435-7636.

DEPARTMENT OF NATURAL HISTORY, PHYSICAL GEOGRAPHY, TECHNOLOGY AND AGRICULTURE AT THE LVIV EMPEROR JOSEPH'S UNIVERSITY IN 1784–1805

Abstract. The article is devoted to developing higher education in Ukraine in the last quarter of the eighteenth century, mainly introducing new academic disciplines. Its purpose is to study the history of the Department of Natural History, Physical Geography, Technology, and Agriculture, which existed at Emperor Joseph's University of Lviv from 1784 to 1805. In particular, the author analyses the historical background of its foundation, the change of name, the professors who headed it, the subjects taught to students, and the educational literature used in the teaching process.

In 1784, for the first time in Ukraine, the position of professor of natural history and physical geography was created at Emperor Joseph's University in Lviv, which gives grounds to talk about the opening of a corresponding department. The following year, this department began teaching technology alongside agriculture. The title of the professor's position was changed accordingly. Establishing the Department of Natural History, Physical Geography, Technology, and Agriculture in Lviv was an important milestone in developing natural sciences in Western Ukraine, especially physical geography, as well as engineering and agricultural sciences. It was also the first department in Ukrainian universities to have the word 'geography' in its name. The professors of the department were A. Hiltenbrand (in 1784–1792) and E. Kirschbaum (1792–1805).

The rapid development of natural sciences and practice-oriented disciplines in Europe in the seventeenth and eighteenth centuries resulted in the emergence of departments of natural history, physical geography, technology,

and agriculture. In Austrian universities, the educational reforms of Gerard van Swieten and his followers made the emergence of departments similar to the one in Lviv possible.

In the Austrian universities of the last quarter of the eighteenth century, students were taught using textbooks officially approved in Vienna. Students studied natural history using a famous German naturalist, Johann Erxleben's textbook. Technology was examined using a textbook by the German Johann Beckmann. He was also the author of a textbook on agriculture. Physical geography was initially taught using a textbook by the Swede Torbern Bergman. In 1789, an Austrian textbook on physical geography for universities was published in Vienna, written by the Hungarian Ludwig Mitterpacher.

Keywords: Lviv, Emperor Joseph's University, natural history, physical geography, technology, agriculture, A. Hiltenbrand, E. Kirschbaum.

Постановка проблеми. У розвитку кожної науки важливим етапом є уведення її в систему вищої освіти, зокрема виділення як окремої навчальної дисципліни. Це є формою усамостійнення науки, її інституалізації, ознакою того, що в суспільстві в ній є потреба. В Україні для розвитку багатьох наук особливо важливе значення мав т. зв. "Львівський Йосифінський університет" – державний заклад вищої освіти, який в 1784 р. створив у Львові австрійський цісар Йосиф II за взірцем університетів у інших містах Дунайської імперії. Саме в ньому вперше в межах території сучасної Україні створено всі чотири класичні факультети: філософський (підготовчий), медичний, теологічний, юридичний (у раніших українських вищих школах їх було лише два – філософський і теологічний), а також уперше розпочалося викладання як окремих дисциплін багатьох суспільних і природничих наук.

В останні роки в науковій літературі з історії географії траплялося декілька згадок про т. зв. "кафедру природничої історії, фізичної географії, технології і рільництва", яка існувала на філософському факультеті Львівського Йосифінського університету в період від його відкриття до перетворення у ліцей (1784–1805). Однак усі згадки про цю кафедру дуже непевні, потребують конкретизації. Дослідження, що стосується інформації про неї, є важливим для розуміння розвитку у Львівському університеті (загалом у Львові й Україні) не лише географії, але й біології, геології, сільськогосподарських і технічних наук.

Мета цієї статті – дослідити історію кафедри природничої історії, фізичної географії, технології і рільництва у Львівському Йосифінському університеті, зокрема історичні передумови її заснування, зміну назви, професорів, які її очолювали, навчальні дисципліни, які там читали, а також навчальну літературу, що використовували в освітньому процесі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Про історію кафедр і професорів Львівського університету первинну інформацію надають архівні матеріали, які зберігаються в Державному архіві Львівської області (фонді 26 "Університет ім. Яна Казимира у Львові", опис 5 "Особові та пенсійні справи професорсько-викладацького складу та службовців Університету") [1; 2]. Першим ґрунтовним дослідженням про ранні етапи історії Львівського університету є праця Людвіка Фінкеля (1858–1930), "Історія Львівського університету до 1869 р." *("Historya Uniwersytetu Lwowskiego do r. 1869")* опублікована у 1894 р. [3]. У ній він навів перелік кафедр університету до 1869 р. та професорів, які їх обіймали. Коротка інформація про кафедри Львівського Йосифінського університету є у двох томах видання "ENCYCLOPEDIA. Львівський національний університет імені Івана Франка" [4]. У розвідці Амврозія Андроховича (1879–1942) "Львівське "*Studium Ruthenum*" є окрема згадка про кафедру природничої історії, фізичної географії, технології і рільництва [5]. Австрійський науковець М. Свойтка (M. Svojtka) дослідив освітній процес і навчальну літературу з природознавчих наук у 1749–1849 рр. у Віденському університеті, за взірцем якого організовувався освітній процес в інших вищих школах Австрійської монархії [6]. З останніх публікації про історію Львівського університету в австрійський період виділимо монографію В. Качмара "Львівський університет у 1784–1918 роках: організаційні, освітньонаукові та національні трансформації" [7].

Виклад основного матеріалу. *Назва кафедри.* Усі сучасні згадки про кафедру природничої історії, фізичної географії, технології і рільництва у Львові в Йосифінському університеті пов'язані зі статтею "Львівське *Studium Ruthenum*" українського педагога й історика Амврозія Андроховича (1879–1942), яку він опублікував у 1920-х роках у п'яти томах "Записок НТШ" [5]. У ній він порівняв структуру філософського факультету *Studium Ruthenum* (заклад із руською мовою навчання, що діяв при університеті та готував майбутніх греко-католицьких священників) і *Studium Latinum* (власне університет, факультети й кафедри, де вчили латиною). Зокрема, А. Андрохович пише:

"Кермуючись провідною думкою, щоби подати пропедевтику добогословських студій, по його думці, необхідну, заснував уряд тільки 3 катедри: фільософії, математики і фізики (на *Studium Latinum – Л. Р.)*. Для порівняння подаю число катедр на фільософічнім виділі *studii latini*: 1. льогіка, етика і метафізика; 2. математика чиста і примінна; 3. геометрія; 4. фізика; 5. всесвітня історія; 6. *історія природи з фізичною географією, технольогією і рільництвом*; 7. дипльоматика і нумізматика; 8. клясична фільософія і естетика; 9. німецька мова і письменство" [5, т. 132, с. 197].

Однак у фундаментальних виданнях з історії Львівського університету, зокрема в "*Historya Uniwersytetu Lwowskiego do r. 1869*" Л. Фінкеля і "ENCYCLOPEDIA. Львівський національний університет імені Івана Франка", згадки про таку кафедру немає [3; 4]. Натомість у переліку кафедр університету є одразу дві кафедри природничої історії – загальної природничої історії на філософському факультеті (створена в 1784 р.) і спеціальної природничої історії на – медичному (1787 р.). Очевидно, що А. Андрохович, пишучи про кафедру природничої історії, фізичної географії, технології і рільництва, мав на увазі одну з названих вище кафедр, а саме – кафедру загальної природничої історії (або просто – природничої історії) на філософському факультеті.

Щоби пояснити причини плутанини з назвами кафедр спочатку зауважимо, що в XVIII ст. й раніше, в університетах не було поняття "кафедра" в сучасному розумінні як колективу людей, навчального підрозділу. Фактично "кафедра" – це було штатне місце для професора, який читав лекції з предметів у межах певної наукової галузі. Поділ на кафедри був доволі умовним, часто це вже пізніші історики освіти виділяли в певному університеті різні кафедри. Реальною структурною одиницею була викладацька посада професора [7, с. 113]. А професорів у Європі частіше називали за назвами предметів, які вони читали. Зазвичай кількість кафедр в університеті відповідала кількості професорів. Лише в XIX ст. на кафедрах, крім посад професорів, почали також з'являтися інші посади: ад'юнкти, доценти, асистенти, демонстратори й ін.

Сучасні переліки кафедр Йосифінського університету джерелом мають список кафедр за 1784–1868 рр., який уклав Л. Фінкель [3, с. 350–351]. Однак цей список охоплює 84 роки, тобто не лише йосифінський період, а й пізніші етапи в історії Львівського університету. Зрозуміло, що за цей час у межах виділених ним кафедр неодноразово змінювалися назви посад професорів і предметів, які вони читали. Тому Л. Фінкель для найменування кафедр за увесь період, який він дослідив, узяв широкі назви базових дисциплін. Хоча в тексті він час від часу використовував дещо інші, ширші, назви кафедр, які були в конкретні роки. А. Андрохович також використав книгу Л. Фінкеля, але й додатково залучив матеріали Львівської духовної семінарії [5, т. 132, с. 197]. Крім цього, на відміну від польського історика, А. Андрохович узяв лише 18 років, тобто період існування *Studium Ruthenum* (1787–1805 рр.), і називаючи кафедри, орієнтувався на чинні на той час назви посад професорів. Тому в найменуванні кафедр обох авторів є доволі суттєві відмінності (табл. 1).

Таблиця. 1

Назви кафедр філософського факультету Львівського Йосифінського університету в працях А. Андруховича й Л. Фінкеля

А. Андрохович *період 1787–1805 рр.*	**Л. Фінкель** *період 1784–1868 рр.*
логіка, етика і метафізика	філософія
математика чиста і примінна	математика
геометрія	геометрія
фізика	фізика
всесвітня історія	історія
історія природи з фізичною географією, технологією і рільництвом	натуральна історія
дипломатика і нумізматика	допоміжні історичні науки
класична філологія і естетика	філологія і естетика
німецька мова і письменство	німецька мова і література

Джерело: [3, с. 350–351; 5, т. 132, с. 197].

Матеріали Державного архіву Львівської області підтверджують, що в Йосифінському університеті офіційне використання мали розширені назві посад професорів (і, відповідно, кафедр), за переліком предметів, тобто за принципом, який використав А. Андрохович. Зокрема, у заголовку особистої справи першого професора кафедри А. Гільтенбранда записано німецькою мовою "*ausserordentlicher lehrer ver Naturgeshichte, phisicalicher Allgemeine Erdbeschreibung"* (дослівно – "надзвичайний викладач природознавства й загального фізичного опису Землі", інакше кажучи – природничої історії і фізичної географії), нижче пізніше додано "*und Technologie*" ("з технологією"), а зліва зазначено дату уточнення – 1789 р. (рис. 1) [2]. На підставі цього запису можна стверджувати, що з 1784 р. у Львові в Йосифінському університеті була кафедра (як штатна посада професора) природничої історії і фізичної географії, а з 1789 р. – природничої історії, фізичної географії і технології.

У справі А. Гільтенбранда є також два записи безпосередньо про його посадові обов'язки (рис. 2 і 3). На першій сторінці чітко записано латиною, що він в 1784/1785 н. р. викладав натуральну історію і фізичну географію (*Historia naturalis et Geograraphia phisica*), а з 1785/1786 н. р. ще додатково технологію (*Technologia*) (рис. 2) [2]. Річ у тім, що в 1784 р., у рік відкриття Йосифінського університету, навчання на філософському факультеті тривало два роки. Природничу історію в поєднанні з фізичною географією вчили на першому. Однак уже наступного 1785 р. додано третій рік філософських студій [3]. А до переліку предметів додано технологію.

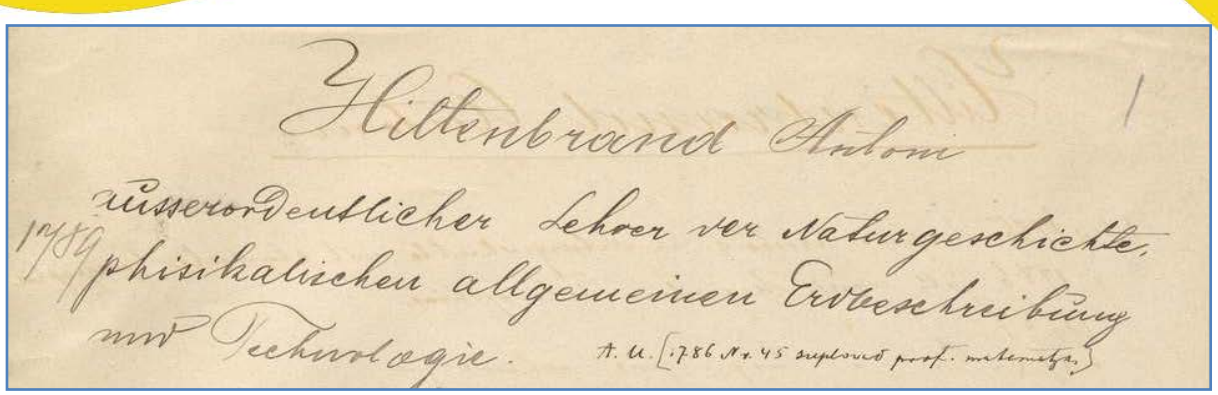

Hiltenbrand Antoni
1789 ausserordentlichen Lehrer der Naturgeschichte, phisikalischen allgemeinen Erdbeschreibung und Technologie. A. U. [1786 Nr. 45 supplicirt prof. matheseos]

Рис. 1. Заголовок особової справи А. Гільтенбранда [2].

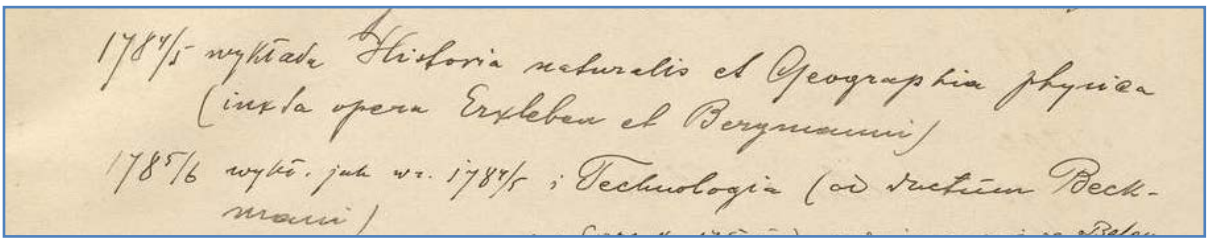

1784/5 wykłada Historia naturalis et Geographia physica (iuxta opera Erxleben et Bergmanni)
1785/6 wykł. jak w r. 1784/5; Technologia (ex doctrina Beckmanni)

Рис. 2. Запис на першій ст орінці особової справи А. Гільт енбранда [2].

На другій сторінці архівної справи А. Гільтенбранда записано всі його посади у Львові з 1785 р. станом на початок року (рис. 3).

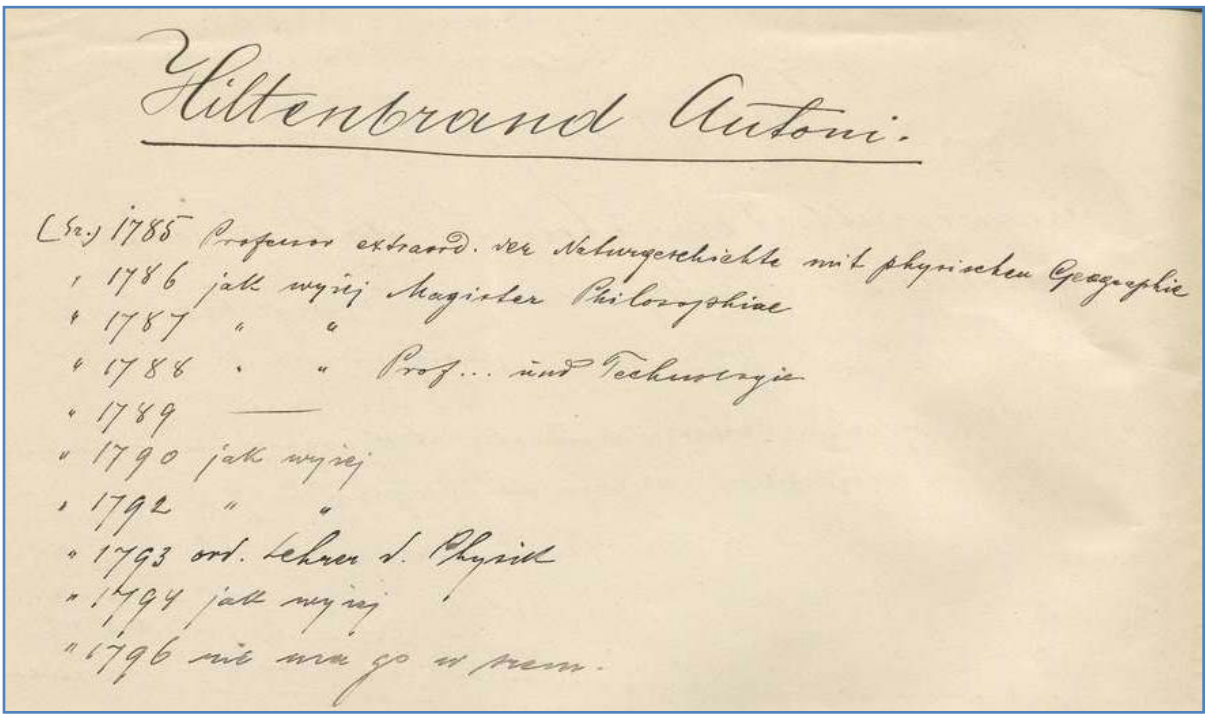

Hiltenbrand Antoni.
(Sz.) 1785 Professor extraord. der Naturgeschichte mit physischen Geographie
" 1786 jak wyżej Magister Philosophiae
" 1787 " "
" 1788 " " Prof... und Technologie
" 1789 —
" 1790 jak wyżej
" 1792 " "
" 1793 ord. Lehrer d. Physik
" 1794 jak wyżej
" 1796 nie ma go w spisie.

Рис. 3. Запис на другій ст орінці особової справи А. Гільт енбранда [2].

У 1785 р. він – екстраординарний професор натуральної історії і фізичної географії. У 1786 р. додано академічний ступень – магістр

філософії. З 1788 р. – професор натуральної історії, фізичної географії і технології. У 1793 р. – викладач фізики (А. Гільтенбранд змінив кафедру). Тобто найтриваліший період свого перебування у Львові він був професором натуральної історії, фізичної географії і технології.

Архівної особової справи Е. Кіршбаума, другого професора кафедри, не віднайдено. Однак Л. Фінкель пише про нього також як про професора натуральної історії, фізичної географії і технології, а також зазначає період, коли він обіймав цю посаду – 1793–1805 рр. [3, с. 68]. Цікаво, що у назвах посад обох професорів бракує "рільництва", яке є в назві кафедри в А. Андроховича. Правдоподібно, рільництво читали спочатку як практичну частину природничої історії або як розділ технології (технологія обробітку землі). Згодом його виділили окремо, можливо, уже десь ближче до 1800 р. Тому А. Андрохович додав рільництво до назви кафедри. Могло бути і таке, що офіційно у назву посади і кафедри його не ввели, однак як окремий предмет запровадили. Тому неофіційно "рільництво" також іноді додавали до назви посади професора.

Йосифінський університет у Львові створювався за взірцем інших вищих шкіл Австрії, передусім Віденського університету. М. Свойтка, дослідник історії природознавства у Віденському університеті в 1749–1849 рр., зазначає, що у ньому спочатку на філософському факультеті вчили лише природничу історію, потім її переведено на медичний факультет. Однак в 1783 р., з ініціативи Ґотфріда ван Світена (1733–1803) [9], на філософському факультеті створено кафедру природничої історії і фізичної географії [6].

Пояснюючи реформу, Ґотфрід ван Світен писав, що студентам спочатку потрібно знати витвори природи у "висхідній ієрархії" (мінералогія, ботаніка, зоологія, тобто тогочасна природна історія – Л. Р.), а потім треба показати їхній розподіл на Землі (фізичний опис Землі, фізична географія, – Л. Р.) [6]. Такою була мета створення кафедри природничої історії і фізичної географії на філософському факультеті у Відні. Відповідно, коли на другий рік реформи Ґотфріда ван Світена відкрито університет у Львові, у ньому, як і у Відні, на філософському факультеті створено кафедру природничої історії і фізичної географії. Натомість на медичному факультеті за реформою Ґотфріда ван Світена, з'явилася кафедра спеціальної природничої історії (у Відні – з 1786 р., Львові – з 1787 р.). Майбутніх медиків на цій кафедрі вчили законів природи та пояснювали вплив "природних витворів" у "найширшому розумінні" [6].

[9] Син Герарда ван Світена (1700–1772), відомого австрійського освітнього діяча голландського походження, реформатора системи вищої освіти в державі.

У Відні на створеній у 1783 р. кафедрі природничої історії і фізичної географії філософського факультету працювали [8]:

– Петер Йордан (нім. *Peter Jordan*) – у 1783–1785 рр., згадується як професор природничої історії і фізичної географії;

– Ернст Йозеф Маєр (нім. *Ernst Joseph Mayer*) – 1787–1800 рр., професор природничої історії, фізичної географії і технології;

– Вінцент Блаха (нім. *Vinzenz (Vinzent) von Blaha*) – 1801–1817 рр., професор загальної природничої історії, фізичної географії і технології. До 1801 р. читав ці ж предмети в університеті Праги.

На основі досліджень А. Андроховича і Л. Фінкеля, матеріалів справи А. Гільтенбранда й відомостей про кафедри університету Відня, робимо висновок, що в 1784–1805 рр. еволюція назви кафедри з першим предметом "природнича історія" на філософському факультеті Йосифінського університету у Львові була такою:

– спочатку, в 1784 р., створено кафедру й уведено посаду професора природничої історії і фізичної географії;

– через рік додано предмет "технологія", в 1787/1788 н. р. назву посади офіційно змінено на "професор природничої історії, фізичної географії й технології", в 1789 р. технологію введено у назву кафедри;

– згодом, але не раніше 1793 р., можливо уже ближче до 1800-х років, до назви кафедри додано назву ще одного нового предмета – "рільництво", або ж змінену назву використовували неофіційно.

Причини появи кафедри. Природнича історія (лат. *historia naturalis*) – це термін, що з'явився в античності, ним позначали всі відомі знання пов'язані з природою, природознавство в найширшому розумінні. Найвідоміший твір з цього часу – це "*Naturalis historia*" Плінія Старшого. У середньовіччі значення терміну звузилося. В XVII–XIX ст. природничою історією називали галузь, що вивчала три "царства" природи, – мінералів, рослин і тварин, іноді додавали ще царство людини як біологічної істоти. Теми з природничої історії ще з XVII ст. почали додавати в програму філософських студій. У першій половині XVIII ст. у провідних університетах Європи її вже читали як окрему дисципліну.

У Австрії природничу історію ввели до переліку навчальних дисциплін на філософських факультетах університетів Відня та Праги ще в 1752 р. Однак, якщо в Празі одразу створили окрему кафедру, то у Відні її читав професор філософії. Саме за Прагою впродовж десятиріч була першість у навчанні цього предмету в Австрії. Кращих професорів з Праги запрошували викладати до Відня. Кафедра натуральної історії на філософському факультеті Віденського університету з'явилася лише в 1774 р. У 1780 р. її переведено на медичний факультет. У 1783 р., як вище

вже йшлося, на філософському факультеті створено кафедру природничої історії і фізичної географії. Остаточно поділ на дві кафедри, кафедру природничої історії та фізичної географії та кафедру спеціальної природничої історії, завершено восени 1786 р., коли рішенням цісаря затверджено нову програму для університету Відня [6]. Цієї ж програми дотримувалися й в інших університетах держави, зокрема у Львові.

Загальну природничу історію з фізичною географією вчили на першому курсі, три рази на тиждень, – понеділок, середа й субота, – по одній годині. Згодом додано технологію з рільництвом – два рази на тиждень, у вівторок і п'ятницю. Природнича історія вчила основ мінералогії, ботаніки та зоології з акцентом на вивчення різних переліків. Фізична географія давала знання про форму й розміри Землі, моря, річки, озера, повітряні маси, температуру повітря, гори, рівнини, вулкани й ін. Предмет "технологія ("технологія та рільництво") вчив видобувати мінеральні ресурси, вирощувати рослини, розводити свійських тварин. В університетах відкривали кабінети природничої історії. У Львові його створив Б. Гакет [3]. Тут зберігали гербарії, рештки тварин, зразки мінералів, були сільськогосподарська та нумізматична колекції.

Уведення фізичної географії. Фізична географія (загальний фізичний опис Землі) замінила на філософських факультетах університетів метеорологіку, яку читали ще з середньовіччя. Природознавча праця Аристотеля "Метеорологіка", як відомо, вважається одним із перших у світі фізико-географічних творів. У книзі визначний грецький філософ здійснив спробу раціонального пояснення довкілля, зокрема, описав моря, вітри, землетруси, урагани, різноманітні атмосферні, приповерхневі, водні явища і процеси.

"Метеорологіку" як частину фізики, з коментарями пізніших авторів, сторіччями повсюдно викладали на вищих студіях, у Львові – ще з 1612 р. у колегіумі єзуїтів [9]. Лише в XVII ст. позиції Аристотеля похитнулися, його твір почали заміняти іншими, зокрема працею визначного математика Р. Декарта "Метеори" ("*Les Meteores*", 1637) [10]. З розвитком наук про Землю, особливо географії, метеорологіку замінено на фізичну географію. Сприяли цьому нові наукові відкриття, які довели помилковість низки головних теоретичних засад книги Аристотеля, як от концепції двох видів випаровувань, з якою він пов'язував виникнення землетрусів, грому, блискавки, ураганів, північного сяйва, комет, мінералів, металів.

У XVIII ст. в університетах Європи, особливо в Німеччині, фізичну географію (фізичний опис Землі, нім. *Physikalische Erdbeschreibung*) почали вивчати як окремий предмет. Наприклад, професором фізичної географії був Іммануїл Кант (1724–1804) – визначний німецький філософ. Він читав

її в університеті Кенігсберга з 1757 р. У його викладі ця дисципліна включала такі теми: моря, суша й острови, джерела, річки, історія атмосфери, вітри, зв'язок між погодою, земними поясами й порами року, зміни Землі в минулому, мореплавання, спеціальна фізична географія (рослин, тварин, мінералів) [11].

Професори кафедри. Першим професором кафедри природничої історії і фізичної географії в Йосифінському університеті був Антон Гільтенбранд (нім. Antoni Hiltenbrand, 1721–1798) – досвідчений викладач, австрійський освітній діяч родом із Відня, людина дуже різносторонніх інтересів, автор майже 20 посібників і підручників, науково-популярних і просвітницьких праць.

А. Гільтенбранд народився в 1721 р., навчався у Віденському університеті, закінчив медичний факультет. Відомо, що в 1754 р. у віці 33 роки він розпочав викладацьку діяльність як професор історії та географії в колегіумі Терезіаніум (*Theresianum, Öffentlichen Gymnasiums der Stiftung Theresianische Akademie*). Пройшов поступово всі щаблі викладацької діяльності, читав не лише в граматично-риторичних класах, але й на вищих філософських і теологічних студіях різні предмети: фізику, рільництво, математику, загальну історію, географію, природничу історію, теологію. Якийсь час А. Гільтенбранд навчав імператорських пажів, тому його добре знав імператор Йосиф II [3].

Це був один із найдосвідченіших викладачів, що приїхали до Львова у 1784 р. На філософському факультеті він отримав екстраординарну кафедру природничої історії і фізичної географії, нею керував до 1792 р. Номінація його на посаду відбулася 24 вересня 1784 р. А. Гільтенбранд також вчив рільництва учнів латинської семінарії у Львові. У 1792–1794 рр. А. Гільтенбранд очолював ординарну кафедру фізики, далі вийшов на пенсію і повернувся до Відня [3].

Після А. Гільтенбранта посаду професора природничої історії, фізичної географії і технології отримав Емануель Кіршбаум (нім. *Emanuel Kirschbaum*, 1760–1828) родом з Чехії. Працював до 1805 р. На честь вступу на посаду виголосив 12 грудня 1793 р. інавгураційну лекцію на щорічному академічному фестивалі. У 1794 р. її надруковано у Львові. Йоганном Томасом і Йозефом Піллером [12]. До переїзду у Львів Е. Кіршабум уже викладав хімію, ботаніку, фізичну географію, сільськогосподарські науки та основи технологій в інших закладах освіти. Був колишнім артилерійським офіцером. Наукою особливо не цікавився. На початку XIX ст. якийсь час видавав у Львові військову газету ("*Militaerische Zeitung*") – перше періодичне видання такого типу в Україні.

Після перетворення в 1805 р. університету у Львові в ліцей Е. Кіршбаум переїхав викладати у Краківський університет. Йому доручили читати "універсальну зоологію" на філософському факультеті. З цього періоду про нього є не дуже добрі спогади. Як колишній австрійській офіцер він вороже ставився до поляків, своїми обов'язками лектора легковажив, можливо тому, що зоологію не знав дуже добре [13]. У 1810 р. Е. Кіршбаум повернувся до Львова, відомо, що жив у фінансовій скруті, не маючи роботи. У 1812 р. був одним із суддів на конкурсі робіт із рільництва [3].

Бальтазар Гакет. У деяких публікаціях трапляється інформація, що першим професором природничої історії і фізичної географії у Львівському університеті був не А. Гільтенбранд, а Бальтазар Гакет (1739–1815) – відомий австрійський науковець французького походження, медик, геолог, географ і ін. Однак це помилка. Б. Гакет прибув до Львова в 1787 р. (на три роки пізніше від А. Гільтенбранда), щоб очолити на медичному факультеті щойно створену кафедру спеціальної природничої історії. На ній географії не вчили, кафедра існувала до 1805 р. В особистій справі Б. Гакета також немає записів, що він читав фізичну географію. Його записано як викладача спеціальної натуральної історії (у справі нім. "*lehrer spezielen Naturgeschichte*") [1].

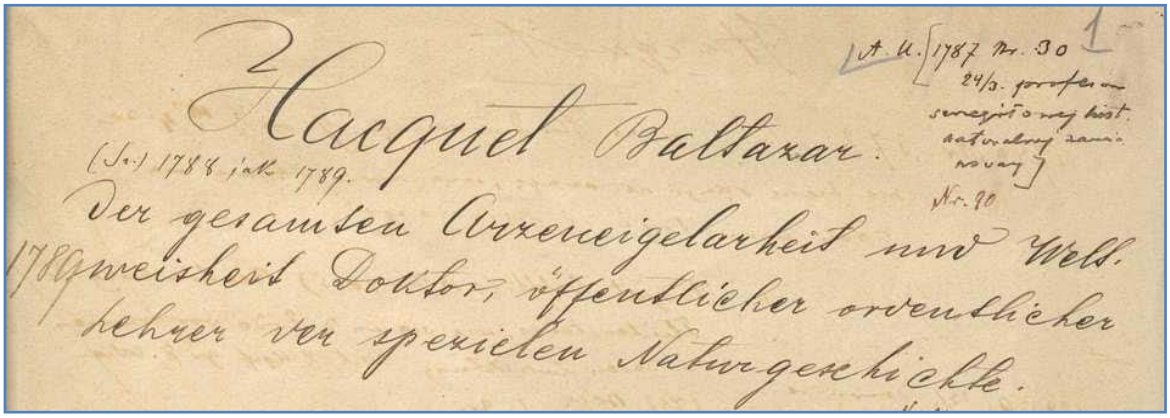


Рис. 4. Заголовок особової справи Б. Гакета [1].

Історію природи (без фізичної географії) вивчали також на *Studium Ruthenum*, однак не на філософському факультеті, а на останньому курсі теологічних студій. А. Андрохович пише, що вона належала до допоміжних предметів, і виділяє кафедру практичної історії природи (рільництва). Тобто головним був акцент на рільництво – вчили "рільництва злученого з історією природи" [5], з огляду на те, що більшість греко-католицьких священників жили в селах. У 1790–1805 рр. її читав Б. Гакет. Він знав чеську, хорватську і словенську мови, а вже у Львові опанував польську й українську. Тому міг порозумітися зі студентами-русинами, а лекції читав

мішаною мовою, використовуючи знання з різних слов'янських мов. Іншими допоміжними науками на *Studium Ruthenum* були практична педагогіка, німецька мова, акушерія, спів і обряд, церковнослов'янська й українська (русинська) мови [5].

Навчальна література. В університетах Австрії, а їх тоді у державі було лише чотири (Відень, Прага, Пешт, Львів), студентів навчали за затвердженими державними органами підручниками. Відступати від них не можна було жодною мірою, це загрожувало професорові втратою кафедри. Це, звичайно, обмежувало можливості викладача у викладанні своєї дисципліни. Однак авторами офіційних підручників були найвідоміші професори університетів Відня, Праги, Пешта, або провідних університетів Німеччини, інших країн Європи. В особистій справі А. Гільтенбранда, внизу під назвами предметів, які він читав, написано авторів підручників, за якими треба було вчити студентів (див. рис. 2). Для природничої історії це був Йоган Еркслебен, фізичної географії – Торбен Бергман, технології – Йоганн Бекман.

Йоган Хрістіан Еркслебен (1744–1777) – це відомий німецький натураліст, професор медицини в Геттінгені. Він цікавився фізикою, мінералогією, хімією, природознавством. У 1772 р. видав підручник "Початки природознавства" ("*Anfangsgründe der Naturlehre*"), який швидко став відомим у Європі. Лише в Австрії він мав декілька перевидань [14]. Крім книги Й. Еркслебена, у перелік дозволених книг із природничої історії згодом додали праці німецького лікаря, ботаніка й хіміка Йоганна Фрідріха Гмеліна (1748–1804).

Технологію вивчали за підручником, який написав Йоганн Фрідріх Бекман (1739–1811). Він у 1772 р. уперше у світовій науці вжив термін "технологія", щоб назвати науку про ремесло, почав писати про технологію як окрему навчальну дисципліну та викладати її у вищій школі. У п'ятитомній праці "Про історію винаходів" ("*Beiträge zur Geschichte der Erfindungen*", 1780–1805) він описав історію появи, тогочасний стан різноманітних машин, приладів і пристосувань, які використовували в ремеслі й домашньому господарстві, навів класифікацію винаходів. Для вищих шкіл Й. Бекмен написав "Принципи німецького землеробства" ("*Grundsatze der teutschen Landwirtschaft*", 1769), "Посібник з технології" ("*Anleitung zur technologie*", 1777), "Посібник з торгівлі та економіки" ("*Anleitung zur Handelswissenschaft*", 1789) й інші книги.

Фізичну географію вивчали за підручниками Т. Бергмана ("*Bergmannii*"). Торберн Улаф Бергман (1735–1784) – це відомий шведський фізик, мінералог, географ, професор університету м. Уппсала. В 1758 р. він заснував Космографічне товариство *(Kosmografiska sällskapet*), одне з

перших у світі географічних товариств. У 1766 р. Т. Бергман опублікував шведською мовою підручник "Фізичний опис Землі" ("*Physick Beskrifning Ofver Jordklotet*"), який у Європі перекладено на декілька мов (данську, німецьку, російську). Перше видання німецькою мовою було в 1769 р. у м. Грайфсвальд, наступні – в 1780 р. і 1791 р. Ця книга важлива не лише для розвитку фізичної географії, а й геології. Автор також додатково проаналізував вплив живої природи на зміну земної поверхні [15]. Книга Т. Бергмана була настільки популярною, що в Німеччині були видання витягів із неї для використання в середній школі.

Автором першого австрійського підручника з фізичної географії для університетів був Людвіг (Лайош) Міттерпахер фон Міттербург (1734–1814) – угорський агроном, ботанік, зоолог, географ. У 1789 р. у Відні з'явився його підручник "Фізичний опис Землі" (*Physikalische Erdbeschreibung*) [16]. Не відомо, чи за ним вчив А. Гільтенбранд, однак ймовірно його використовував Е. Кіршбаум. Л. Міттерпахер є також є автором підручників з природничої історії. Ще у 1774 р. у Відні опубліковано його "Коротку природничу історію Землі" ("*Kurzgefasste Naturgeschichte der Erdkugel*"), а в 1799 р. в Буді видано "Компендіум із природничої історії" ("*Compendium historiae naturalis*"), один із найліпших університетських підручників із цієї дисципліни того часу.

Значення кафедри. Створена в 1784 р. кафедра природничої історії і фізичної географії – це перша кафедра в університетах України, в назві якої є "географія". Раніше вважалося, що перші такі кафедри були в Харківському університеті. Згідно зі Статутом 1804 р. у ньому на філософському факультеті, поміж інших, створювалися кафедра всесвітньої історії, географії і статистики та кафедра історії, географії і статистики російської держави. Перша почала роботу в 1805 р., на ній викладали лектори Рейнош і Рейт, а з 1806 р. – професор Антуан Дюгур (А. Дегуров) й ад'юнкт Адамович. Друга – з 1807 р., коли її професором став Г. Успенський. З 1820 р. професором цієї кафедри був український письменник П. Гулак-Артемовський [17, с. 60–61].

У 1882 р., майже через сто років після появи в структурі Йосифінського університету кафедри природничої історії і фізичної географії, у Львівському університеті, також вперше в Україні, з'явилася вже осібна кафедра географії, яку очолив професор Антоній Реман.

Однак 1784 р. – це не перша згадка про професора географії в Україні. Посаду професора тоді часто надавали всім викладачам нижчих і вищих студій, які мали повну вищу освіту. Уперше в Україні професори географії з'явилися в середині XVIII ст. у системі єзуїтської освіти на граматично-риторичних студіях, а також у шляхетських колегіумах (*Collegium*

Nobilium). Зокрема, у Львівській академії єзуїтів у 1753/1754 н. р. професором поетики і географії був А. Філіпецький, який згодом став відомим римо-католицьким провідником [18]. У 1755/1756 н. р. у *Collegium Nobilium* єзуїтів у Львові професором французької мови, географії й історії католицької церкви був Антоній Бов'є [19].

Так само й розділи з фізичної географії в освітніх закладах України почали викладати ще в XVII ст. На філософських студіях єзуїтських колегіумів у курсі фізики був блок знань із метеорологіки (за Аристотелем), у якому студентів учили наук про Землю, зокрема фізичної географії [8]. У 1772 р. метеорологіку ввели як окрему дисципліну в навчальному плані *Collegium Nobilium* єзуїтів у Львові [20]. Однак в 1773 р. Товариство Ісуса ліквідували, а всі його освітні заклади в Австрії закрили.

Попри створення кафедри природничої історії і фізичної географії, сталої традиції викладання географічних дисциплін у Львівському університеті тоді ще не сформувалося. Кафедра була менш важливою, як порівняти з іншими, екстраординарною. Її професори, А. Гільтенбранд і Е. Кіршбаум, не надто цікавилися своїми викладами. Наукою у Львові вони також не займалися. Студентів учили за затвердженими у Відні підручниками іноземних авторів. Натомість колегіум єзуїтів у Львові у XVIII ст. мав свою друкарню і видавав підручники, посібники, навчально-методичні видання з географії [21].

Йосифінський університет у Львові був типовим закладом вищої освіти доби освіченого абсолютизму. Його призначенням була передусім підготовка сумлінних державних службовців. У ньому не було академічної свободи, неодмінного атрибуту сучасного університету. У ньому навчалися здебільшого діти польської шляхти і німецьких чиновників, русинів було мало.

Доля кафедри у XIX ст. Розвитку географії у Львівському університеті суттєво завадило перетворення його у 1805 р. на ліцей, коли скоротили освітню програму і кількість кафедр на філософському факультеті. У вересні 1805 р. їх залишилося лише п'ять: логіки, метафізики і практичної філософії; математики; фізики; всесвітньої історії; науки релігії. У 1808 р. кафедру натуральної історії відновлено, разом із читанням технології та рільництва [3]. Однак не відомо в якому обсязі читали фізичну географію і чи взагалі її вивели як предмет.

У 1817 р. на основі ліцею відновлено університет (т. зв. "Університет Франца I"). У ньому також згадок про окрему дисципліну "фізична географія" на кафедрі природничої історії немає. Причиною, ймовірно, було розширення обсягу навчання географії у гімназіях. Тривалість викладів на філософському факультеті знову зменшено до двох років. Для

студентів, що навчалися власним коштом, природнича історія стала необов'язковою. Роль предмета "Технологія" зменшилася, натомість зросло значення рільництва. У 1841 р. виділено окрему кафедру рільництва, у 1858 р. у Дублянах створено вищу рільничу школу.

Унаслідок чергової реформи середньої освіти (1849 р.) у гімназіях з'явився восьмий клас, у якому вчили предметів, які раніше читали на філософських факультетах. Збільшено обсяг годин на природничу історію. Роль кафедри природничої історії в університеті ще знизилася. На ній далі була лише одна посада професора, натомість на інших кафедрах уже вводили додатково посади ад'юнктів і доцентів. Останнім професором природничої історії у Львівському університеті, про якого згадує Л. Фінкель, був призначений у 1849 р. Гіацинт Лобажевський (пол. *Hiacynt Łobarzewski*, 1814–1862) [3]. Він був ботаніком за фахом, цікавився географією рослин, заклав університетський ботанічний сад. У 1852 р. створено кафедру зоології, у 1868 р. згадано професора мінералогії. Сенс мати окрему кафедру натуральної історії зник. Можливо її ліквідували після смерті Г. Лобажевського. Може бути також, що вона існувала до 1866 р., як це було у Відні [8], однак її предмети читав професор з іншої кафедри.

Висновки. У 1784–1805 рр. у Йосифінському університеті у Львові вперше в історії вищої освіти в Україні введено одразу ж декілька нових предметів і з'явилися відповідні кафедри і професори. Зокрема, в 1784 р. створено кафедру природничої історії і фізичної географії, яку очолив професор А. Гільтенбранд. За рік на ній уведено предмет "технологія". У 1787/1788 н. р. назву посади А Гільтенбранда змінено на "професор природничої історії, фізичної географії і технології", в 1789 р. технологію додано до назви кафедри. У 1792 р. кафедру природничої історії, фізичної географії й технології очолив Е. Кіршабум. Уже ближче до 1800-х років, до назви кафедри, ймовірно, додано ще один предмет – "рільництво". Поява у XVII–XVIII ст. в університетах Європи кафедр із назвою, подібною до львівської, була наслідком розвитку природничих наук, а також розширення обсягу орієнтованих на практику предметів.

Кафедра природничої історії і фізичної географії, створена в 1784 р. у Львові в Йосифінському університеті, – це перша кафедра в університетах України, в назві якої є "географія". Однак сталої традиції викладання географічних дисциплін, ведення географічних наукових досліджень у Львівському університеті вона не започаткувала. На заваді головно стали:

– перетворення в 1805 р. університету на ліцей;

– розширення обсягу вивчення географії у гімназіях, у яких додано теми з фізичної географії, які раніше вчили на філософських факультетах;

– поступовий розпад натуральної історії на осібні науки (ботаніка, зоологія, мінералогія), що зрештою призвело до ліквідації кафедри.

Подяка. Автор статті висловлює вдячність Кучинській Ірині Василівні, кандидату біологічних наук, доцентці, за допомогу в пошуку архівних матеріалів для написання статті.

Література:

1. Особова справа професора Гакета Бальтазара. *Державний архів Львівської області*. Фонд 26 "Університет ім. Яна Казимира у Львові", опис 5 "Особові та пенсійні справи професорсько-викладацького складу та службовців Університету", спр. 342. URL: https://e.archivelviv.gov.ua/files/27258/

2. Особова справа професора Гільтенбранда (Гільденбранда) Антонія. *Державний архів Львівської області*. Фонд 26 "Університет ім. Яна Казимира у Львові", опис 5 "Особові та пенсійні справи професорсько-викладацького складу та службовців Університету", спр. 424. URL: https://e.archivelviv.gov.ua/files/27339/

3. Finkel L. *Historya Uniwersytetu Lwowskiego do r. 1869*. Historya Uniwersytetu Lwowskiego. Lwów : Senat Akademicki Uniw. Lwowskiego, 1894.

4. *Encyclopedia. Львівський національний університет імені Івана Франка*: в 2 т. Видавнича рада: І. О. Вакарчук (голова), М. В. Лозинський (заст. голови), Р. М. Шуст (заст. голови), В. М. Качмар (відп. секретар) та ін. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2011–2014.

5. Андрохович А. Львівське Studium Ruthenum. *Записки Наукового товариства імені Шевченка*. Львів: друкарня НТШ. Т. 131, 1921, с. 123–195; т. 132, 1922, с. 185– 217; т. 136–137, 1925, с. 43–105; т. 146, 1927, с. 33–118; т. 150, 1929, с. 1– 80.

6. Svojtka *M. Lehre und Lehrbücher der Naturgeschichte an der Universität Wien von 1749 bis 1849*. Berichte der Geologischen Bundesanstalt (Wien), Vol. 83, 2010, p. 50–64.

7. Качмар В. *Львівський університет у 1784–1918 роках: організаційні, освітньонаукові та національні трансформації : монографія*. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2021.

8. Steininger F., Angetter D., Seidl, J.. *Zur Entwicklung der Paläontologie in Wien bis 1945*. Geologische Bundesanstalt. Abhandlungen der Geologischen Bundesanstalt. 2018. Band 72.

9. Лозинський Р. Метеорологіка у Львівському колегіумі єзуїтів у XVII ст. *Географія, картографія, географічна освіта: історія, методологія, практика*. Матеріали міжн. наук.-практ. конф. (м. Чернівці, 7–9 травня 2020 р.). Чернівці: Видавничо-поліграфічне підприємство "МІСТО", 2020, с. 66–71.

10. Descartes R. *Discours de la Méthode pour bien conduire sa raison, et chercher la vérité dans les sciences*. Plus la Dioptrique. les Météores. Et la Géométrie. Qui sont des essais de cette Méthode. Leyde : Impr. de Jan Maire, 1637.

11. Kants I. *Physische Geographie*. Mainz & Hamburg: bei Gottfried Vollmer, 1801–1805.

12. Kirschbaum E. *Rede auf das akademische Jahrsfest wegen Einführung der hohen Schule gehalten vor der versammelten Universität von Emmanuel Kirschbaum der allgemeinen Naturgeschichte und Technologie Professor zu Lemberg den 12 Dezember 1793*. Lemberg gedrukt bei Johann Thomas und Joseph Piller 1794.

13. Brzęk G. Historia zoologii w Polsce do 1860 roku. *Prace Komisji Historii Nauki Polskiej Akademii Umiejętności*, 2001, 3, 115–158. URL: https://pau.krakow.pl/PKHN-PAU/pkhn-pau-III-2001-5.pdf.

14. Erxleben J. *Anfangsgründe der Naturlehre*. Verlag: J. C. Dieterich., Göttingen, 1794.

15. Bergman T. O. *Physicalische Beschreibung der Erdkugel: auf Veranlassung der cosmographischen Gesellschaft verfasset*. Übers. v. Lambert Heinrich Röhl. 2 Bde. 3. Aufl. Greifswald, 1791.

16. Mitterpacher L. *Physikalische Erdbeschreibung*. Wien, Bey Chr. Fr. Wappler, 1789.

17. Багалей Д., Сумцов Н., Бузескул В. *Краткий очерк истории Харьковского университета за первые сто лет его существования (1805–1905)*. Харьков: Типография Адольфа Дарре, 1906.

18. Лозинський Р. Андрій Філіпецький – професор поетики і географії Львівської академії єзуїтів у 1753–1754 рр. (перша згадка про викладача географії у Львові). *Scientific Collection "InterConf"*, 95, 443–461. DOI: https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.01.2022.046

19. Łuszczak G. *Nauczyciele i wychowawcy szkół jezuickich we Lwowie 1608–1773*. Kraków: Wyd. WAM, 2010.

20. Exercitationes literariae a mense septembri anni 1772 ad januarium 1773 habitue in Collegio Nobïlium Leopoliensi Societatis Iesu. Leopoli: Typis PP. Franc., [s.d.].

21. Лозинський Р. "Dywertyment z wesoło uczonych …" (1731) – перший надрукований в Україні навчальний посібник з географії. *Grail of Science*, 2023, (26), 601–622. DOI: https://doi.org/10.36074/grail-of-science.14.04.2023.110

References:

1. Osobova sprava profesora Haketa Baltazara [Personal file of Professor Haket Balthazar] (n. d.). Fund 26 "Jan Kazimierz University in Lviv" (inventory 5, file 342*). State Archives of Lviv Region, Lviv, Ukraine*. Retrieved from: https://e.archivelviv.gov.ua/files/27258/

2. Osobova sprava profesora Hiltenbranda (Hildenbranda) [Personal file of Professor Antoni Hiltenbrand (Hildenbrand)]. (n. d.). Fund 26 "Jan Kazimierz University in Lviv" (inventory 5, file 424*). State Archives of Lviv Region, Lviv, Ukraine*. Retrieved from: https://e.archivelviv.gov.ua/files/27339/

3. Finkel, L. (1894). Historya Uniwersytetu Lwowskiego do r. 1869. *Historya Uniwersytetu Lwowskiego*. Lwów : Senat Akademicki Uniw. Lwowskiego.

4. Vakarchuk, I. O., Lozynskyi, M. V., Shust, R., & Kachmar, V.M. (Eds). (2011–2014). Encyclopedia. Lvivskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Franka [Encyclopedia. Ivan Franko National University of Lviv]. (Vol. 1–2). Lviv: LNU imeni Ivana Franka [in Ukrainian].

5. Androkhovych, A. (1921–1929). Lvivske Studium Ruthenum [Lviv Studium Ruthenum]. *Notes of the Taras Shevchenko Scientific Society*, 131 (1921), 123–195; 132 (1922), 185–217; 136–137 (1925), 43–105; 146 (1927), 33–118; 150 (1929), 1–80 [in Ukrainian].

6. Svojtka, *M*. (2010). Lehre und Lehrbücher der Naturgeschichte an der Universität Wien von 1749 bis 1849. *Berichte der Geologischen Bundesanstalt (Wien), 83*, 50–64.

7. Kachmar, V. (2021). Lvivskyi universytet u 1784–1918 rokakh: orhanizatsiini, osvitnonaukovi ta natsionalni transformatsii [Lviv University in 1784–1918: Organizational, Educational, Scientific, and National Transformations]. Lviv: LNU imeni Ivana Franka [in Ukrainian].

8. Steininger, F. F., Angetter, D., & Seidl, J. (2018). *Zur Entwicklung der Paläontologie in Wien bis 1945*. Geologische Bundesanstalt. Abhandlungen der Geologischen Bundesanstalt, Band 72.

9. Lozynskyi, R. (2020). Meteorolohika u Lvivskomu kolehiumi yezuitiv u XVII st. [Meteorology at the Lviv Jesuit College in the 17th century]. *Geography, cartography, geographic education: history, methodology, practice. Proceedings of the international scientific conference* (Chernivtsi, May 7–9, 2020), (pp. 66–71). Chernivtsi [in Ukrainian].

10. Descartes, R. (1637). *Discours de la Méthode pour bien conduire sa raison, et chercher la vérité dans les sciences. Plus la Dioptrique. les Météores. Et la Géométrie. Qui sont des essais de cette Méthode*. Leyde : Impr. de Jan Maire.

11.Kants, I. (1801–1805). *Physische Geographie*. Mainz & Hamburg: bei Gottfried Vollmer.

12. Kirschbaum, E. (1794). *Rede auf das akademische Jahrsfest wegen Einführung der hohen Schule gehalten vor der versammelten Universität von Emmanuel Kirschbaum der allgemeinen Naturgeschichte und Technologie Professor zu Lemberg den 12 Dezember 1793*. Lemberg gedrukt bei Johann Thomas und Joseph Piller.

13. Brzęk, G. (2001). Historia zoologii w Polsce do 1860 roku. *Prace Komisji Historii Nauki Polskiej Akademii Umiejętności*, 3, 115–158. Retrieved from: https://pau.krakow.pl/PKHN-PAU/pkhn-pau-III-2001-5.pdf.

14.Erxleben, J. (1794). *Anfangsgründe der Naturlehre*. Verlag: J. C. Dieterich., Göttingen.

15. Bergman, T. (1791). *Physicalische Beschreibung der Erdkugel: auf Veranlassung der cosmographischen Gesellschaft verfasset*. Übers. v. Lambert Heinrich Röhl. 2 Bde. 3. Aufl. Greifswald.

16. Mitterpacher, L. (1789). *Physikalische Erdbeschreibung*. Wien, Bey Chr. Fr. Wappler.

17. Bahalei, D., Sumtsov, N., Buzeskul, V. (1906). *Kratkii ocherk istorii Kharkovskogo universiteta za pervye sto let ego sushchestvovaniia* (1805–1905) [A Brief Outline of the History of Kharkiv University During the First Hundred Years of Its Existence (1805–1905)]. Kharkov: Tipografiia Adolfa Darre [in Russian].

18. Lozynskyy, R. (2022). Andrii Filipetskyi – profesor poetyky i heohrafii Lvivskoi akademii yezuitiv u 1753–1754 rr. (persha zghadka pro vykladacha heohrafii u Lvovi) [Andrii Filipetskyi – Professor of Poetics and Geography at the Lviv Jesuit Academy in 1753–1754 (the first mention of a geography teacher in Lviv)]. *Scientific Collection "InterConf"*, 95, 443–461. DOI: https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.01.2022.046 [in Ukrainian].

19. Łuszczak, G. (2010). *Nauczyciele i wychowawcy szkół jezuickich we Lwowie 1608–1773*. Kraków: Wyd. WAM.

20. Exercitationes (n. d.). *Exercitationes literariae a mense septembri anni 1772 ad januarium 1773 habitue in Collegio Nobïlium Leopoliensi Societatis Iesu*. Leopoli: Typis PP. Franc.

21. Lozynskyy, R. (2023). "Dywertyment z wesoło uczonych …" (1731) – pershyi nadrukovanyi v Ukraini navchalnyi posibnyk z heohrafii ["Dywertyment z wesoło uczonych ..." (1731) – the first textbook on geography published in Ukraine]. *Grail of Science*, 26, 601–622. DOI: https://doi.org/10.36074/grail-of-science.14.04.2023.110 [in Ukrainian].

УДК 330.8:378

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-2034-2043

Лопух Ксенія Володимирівна кандидат економічних наук, доцентка кафедри економічної теорії, макро- і мікроекономіки, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, тел.: (066) 689-93-86, https://orcid.org/0000-0003-4143-0309

ІСТОРІЯ ЕКОНОМІЧНОЇ ДУМКИ В СУЧАСНОМУ АКАДЕМІЧНОМУ ДИСКУРСІ: ІСТОРІОГРАФІЧНИЙ АНАЛІЗ

Анотація. Стаття присвячена аналізу сучасних підходів західних дослідників до ролі історії економічної думки в економічній освіті, науці та розвитку критичного мислення. Простежуються основні напрями дискусії щодо місця цієї дисципліни у сучасному академічному середовищі. Автори аналізованих праць наголошують на необхідності збереження та інтеграції історії економічної думки в університетські програми для формування теоретичної гнучкості, розуміння еволюції економічних ідей та подолання методологічної обмеженості сучасної економіки. Історія економічної думки розглядається як інструмент рефлексії над обмеженнями поточних економічних парадигм і засіб плекання плюралізму в академічній спільноті. У статті підкреслюється, що зниження уваги до історико-економічних дисциплін у навчальних планах обмежує здатність майбутніх економістів критично аналізувати теоретичні і практичні завдання своєї професії. На основі історіографічного огляду пропонується аргументація на користь відновлення інституціоналізованої присутності історії економічної думки в економічній освіті як ключового елементу забезпечення академічної глибини та інтелектуальної автономії студентів.

Ключові слова: історія економічної думки, економічна освіта, академічний дискурс, історіографія, теоретичний плюралізм, критичне мислення, еволюція економічних ідей.

Lopukh Kseniia Volodymyrivna Ph.D. in Economics, Associate Professor at the Department of Economic Theory, Macro- and Microeconomics, Taras Shevchenko National University of Kyiv, tel.: (066) 689-93-86, https://orcid.org/0000-0003-4143-0309

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) № 4(34)2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

THE HISTORY OF ECONOMIC THOUGHT IN CONTEMPORARY ACADEMIC DISCOURSE: A HISTORIOGRAPHICAL ANALYSIS

Abstract. The article is devoted to analyzing contemporary approaches by Western researchers to the role of the history of economic thought in economic education, science, and the development of critical thinking. The main directions of the discussion regarding the place of this discipline in the modern academic environment are considered. The authors of the analyzed works emphasize the need to preserve and integrate the history of economic thought into university curricula to foster theoretical flexibility, an understanding of the evolution of economic ideas, and to overcome the methodological limitations of contemporary economics. The history of economic thought is viewed as a tool for reflecting on the constraints of current economic paradigms and as a means of cultivating pluralism within the academic community. The article highlights that the declining attention to historical-economic disciplines in educational programs limits the ability of future economists to critically analyze the theoretical and practical challenges of their profession. Based on a historiographical review, the article argues in favor of restoring the institutionalized presence of the history of economic thought in economic education as a key element for ensuring academic depth and students' intellectual autonomy.

Keywords: history of economic thought, economic higher education, academic discourse, historiography, theoretical pluralism, critical thinking, evolution of economic ideas.

Постановка проблеми. Одним з викликів для майбутнього розвитку фундаментальної економічної науки проблем є значне скорочення інтересу до історії економічної думки в контексті реформування вищої економічної освіти. У той час як прикладний бік сучасної економічної науки активно розвивається та оновлюється, історія економічної думки залишається на маргінесах навчальних програм університетів, що обмежує здатність студентів і майбутніх економістів глибше розуміти еволюцію економічних концепцій та теорій. Зниження уваги до цієї дисципліни створює небезпеку для розвитку критичного мислення, аналітичних навичок та інтелектуальної гнучкості у студентів, що є важливими складовими для повного розуміння сучасних економічних процесів.

Зокрема, проблема полягає в тому, що з огляду на сучасну економічну парадигму та домінування певних теоретичних підходів, економічна освіта стає все більш однобокою. Відсутність достатньої уваги до історії економічної думки позбавляє студентів можливості оцінювати обмеження

сучасних економічних теорій та надає їм спрощене бачення економічних процесів. Більше того, відкидання історії економічної думки з навчальних програм часто призводить до недостатнього розвитку здатності економістів адаптувати свої знання та методи до змінних реалій глобалізованого світу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На основі вивчення робіт Г. Курца, А.Альвареса, Х.Уртадо, Д.Бьогенгольда, М.Кайтлі, А.Ронкальї, Д. Лейдлера, Р.Скідельскі простежуються основні напрями дискусії щодо місця історії економічної думки у сучасному академічному середовищі. У своїх працях вони наголошують на необхідності включення історії економічної думки в університетську освіту для формування більш комплексного підходу до аналізу економічних проблем як на макро- так і на мікрорівні.

Метою статті є аналіз сучасних підходів до ролі історії економічної думки в економічній освіті, зокрема у контексті її скороченої присутності у навчальних програмах вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Чому важливо вивчати історію економічної думки та економічну теорію? Яке значення це має для майбутнього? І що це може дати для розвитку знань? Сучасні тенденції в економічному розвитку, зокрема інформатизація та технологізація світу, гіпершвидкість розповсюдження яких ще кілька десятиліть тому неможливо було уявити, переконливо свідчать про те, що наше майбутнє буде значно відрізнятися від теперішнього та минулого. Однак історія, як наука, не має аналогів такого швидкого розвитку, і її уроки не завжди дають чіткі відповіді або рішення. Тому виникає запитання: навіщо вивчати минуле економічної науки сучасним студентам-економістам? Відомий американо-британський дослідник проблем історико-економічних наук М.Блауг писав у своїй статті «Без історії ідей, будь ласка, ми економісти» (2001), що вивчення історії економічної думки не цінується провідними економістами, а іноді відкрито зневажається як різновид антикварізму» [1, С. 145].

Історія вчить нас, що все змінюється. Те, що ми сьогодні сприймаємо як природне чи очевидне у суспільних чи економічних процесах, має свої корені в минулому і є результатом історичних трансформацій. Вивчаючи історію, ми розуміємо, що навіть те, що здається постійним і непорушним сьогодні, може змінитись в майбутньому. Наприклад, аналізуючи суспільства різних епох, таких як середньовічне, античне або американське XIX століття, студенти досліджують різноманіття соціальних структур і економічних систем, що розширює їхнє розуміння динаміки розвитку суспільства та господарства. Це стає особливо важливим у контексті викликів глобалізації та взаємозалежності країн у сучасному світі.

Історія – це не тільки наука для істориків, а тим більше – історія економічної думки або інші історико-економічні дисципліни. Історія

дозволяє здобути практичні навички, корисні в будь-якій сфері діяльності. Зокрема, історія економічної думки сприяє розвитку критичного мислення, допомагаючи студентам навчитись аналізувати джерела інформації, перевіряти їх на достовірність і оцінювати відповідність реаліям економічного світу. Вивчення історії економіки також формує здатність до об'єктивного сприйняття економічних процесів, що є важливим для успішної практичної діяльності. Крім того, вивчаючи економічну історію, студенти розвивають системне мислення, розуміючи взаємозв'язок усіх аспектів суспільного життя і економічної діяльності.

Історико-економічні дисципліни також вчать шукати альтернативні рішення проблем, аналізуючи різні аспекти економічних ситуацій, вплив зовнішніх і внутрішніх факторів на розвиток соціально-економічних подій. Кожна соціально-економічна проблема має своє історичне походження, і її глибокий аналіз допомагає знайти оптимальні шляхи для її розв'язання, що є важливим у майбутній професійній діяльності економіста.

Проте, незважаючи на низку переваг для студентів – майбутніх економістів та дослідників і практиків, саме історико-економічні дисципліни дедалі більше втрачають свої позиції у навчальних програмах університетів, у дослідницьких пріоритетах і в публікаціях. Австрійський економіст Гайнц Д. Курц [2] виділяє кілька основних причин, чому історія економічної думки опинилася на периферії економічної науки.

- Формалізація економіки: зростання ролі математичних методів відсунуло історичний аналіз на задній план. Сучасна економіка часто фокусується на технічній елегантності моделей, нехтуючи питаннями їхнього змісту та історичних коренів.
- Нова концепція науковості: багато економістів вважають, що тільки поточні «передові» теорії мають наукову цінність, а минулі ідеї є застарілими й непотрібними.
- Зміна освітніх програм: в університетах історію економічної думки часто або виключають із обов'язкових курсів, або зводять її викладання до мінімуму.

Г. Курц наполягає, що вивчення історії економічної думки є надзвичайно важливим, оскільки дозволяє краще зрозуміти сучасні економічні теорії. Багато ідей, що здаються новими, насправді мають глибоке коріння у минулому. Без історичного знання легко помилитися у трактуванні або застосуванні сучасних моделей. Історія економічної думки вчить не сліпо приймати будь-яку модну теорію як «істину», а розглядати її критично, з урахуванням її історичних обмежень і передумов. До того ж, багато забутих концепцій можуть бути дуже корисними сьогодні. Наприклад, аналіз економічних криз у класиків або в працях Маркса може дати підказки для розуміння сучасних фінансових криз.

Історія економічної думки не повинна вважатися зайвим або другорядним елементом економічної науки. Навпаки, без глибокого знання її розвитку економіка ризикує перетворитися на набір технічних вправ, відірваних від реальності. Тому Г. Курц закликає економістів переосмислити своє ставлення до історії ідей, бачити в ній не «мертве минуле» [2, С. 466], а ресурс для кращого розуміння сучасних викликів і майбутнього розвитку економічної науки.

Колумбійські дослідники Андрес Альварес та Хімена Хуртадо [3] сучасна економічна освіта стикається з кількома тенденціями, які загрожують історії економічної думки як економічній дисципліні. Зокрема вони відмічають тенденцію до:

- скорочення тривалості бакалаврських програм, що призводить до зменшення часу, відведеного на гуманітарні дисципліни, включаючи історію економічної думки;
- зростаючої спеціалізації, коли студенти зосереджуються на вузьких технічних аспектах економіки, нехтуючи історичним контекстом;
- надання пріоритету прикладним дослідженням, де фокус на емпіричних дослідженнях та кількісних методах відсуває історію економічної думки на другий план.

Автори вважають, що такі зміни можуть призвести до вузького розуміння економіки, адже без історичного контексту студенти можуть сприймати економіку як набір технічних інструментів, а не як динамічну науку. Відсутність критичного мислення, яке допомагає формувати історія економічної думки, зменшує здатність ставити під сумнів існуючі теорії та моделі, що пояснюють, хоч і абстрактно, реальний економічний світ. Крім того, історичне розуміння економічних ідей допомагає краще реагувати на економічні виклики та кризи, оскільки допомагає майбутнім економістам усвідомлювати обмеження та передумови сучасних теорій.

Австрійський соціолог Дітер Бьогенгольд [4] стверджує, що сучасне розуміння економіки є неповним без урахування її історичного розвитку. Він підкреслює, що ігнорування історії економічної думки призводить до втрати критичного мислення та обмежує здатність економістів аналізувати сучасні виклики. На думку дослідника, зникнення історії економічної думки з навчальних програм призведе до втрати глибини в економічній освіті. Він підкреслює, що без знання історії економісти ризикують повторювати минулі помилки [4, С. 83]. Він наголошує, що економічні теорії минулого є основою багатьох сучасних економічних моделей. Навіть модерні нововведення мають витоки в ідеях економістів минулого, зокрема Адама Сміта, Давида Рікардо, Джона М. Кейнса тощо. Без знання їхніх аргументів і обмежень сучасні економісти ризикують поверхово інтерпретувати сучасні економічні реалії.

Д. Бьогенгольд протиставляє свою позицію домінуючим технократичним і математизованим тенденціям в сучасній економічній теорії, що часто відокремлені від гуманітарного контексту. Такий підхід збіднює уявлення про економічні процеси, сприяє догматизму та надмірній впевненості в незмінності моделей, а також зменшує здатність до критичного мислення та творчого вирішення проблем. Знання альтернативних економічних парадигм (зокрема, марксизм, інституціоналізм) допомагає переосмислювати сучасні домінуючі підходи (неокласичну «мейнстрім» економіку, економіку загальної рівноваги тощо), що дозволяє уникнути замкненості в одному теоретичному каркасі. Таким чином, історія економічної думки відкриває очі на те, що навіть «істини» можуть бути тимчасовими. Економічні ідеї мають життєвий цикл, тому вивчення їхньої еволюції дає змогу краще оцінити сьогодення та спрогнозувати майбутнє.

Польська економістка Марта Кайтлі [6] досліджує, яку роль може і має відігравати історія економічної думки у сучасному економічному аналізі, освіті й практиці. Ця економічна дисципліна не є просто вивченням старих ідей заради минулого. Історія ідей є активним інструментом розуміння, критики й вдосконалення економічної науки сьогодення. Сучасна економіка не виникла нізвідки. Вона є наслідком історичного розвитку ідей. Розуміння того, чому і як формувалися ключові концепції (наприклад, ідеї про рівновагу, ринок, державне втручання), допомагає краще осмислювати обмеження сучасних моделей, їхні неочевидні передумови, сфери їхньої релевантності. Знання альтернативних підходів минулого дає змогу поставити під сумнів очевидні істини сучасної науки. Це розвиває аналітичні навички, оскільки вимагає оцінювати теорії в історичному, соціальному та політичному контексті [6, С. 13]. Наприклад, те, що здається нам «вічною проблемою», як-от, інфляція, бідність, безробіття, у різні історичні періоди мало різне значення і трактування. Тому, вивчаючи історію економічної думки ми можемо зрозуміти, як змінювалася економічна реальність або як трансформувалося бачення ролі держави, ринку, праці під впливом тієї чи іншої економічної проблеми.

Дослідниця зауважує, що навчання майбутніх економістів повинне включати історичну перспективу, оскільки це формує здатність бачити широку економічну картину світу, навчає мислити гнучко та розвиває здатність застосовувати різні теоретичні інструменти залежно від обставин. Крім суто освітніх переваг, історія економічної думки має значення для економістів-практиків та політиків. Вона допомагає усвідомлювати довгострокові наслідки політичних рішень, дозволяє уникати старих помилок та краще розуміти інституційні особливості економічного розвитку різних країн. Таким чином, у час, коли світ стикається з новими

викликами (штучний інтелект, глобальні кризи, нерівність, війни), потрібні ширші економічні підходи, ніж просто технічне застосування стандартних моделей. М. Кайтлі показує, що вивчення історії економічної думки не є поверненням у минуле, а є підготовкою до майбутнього через краще розуміння складності економічних і соціальних процесів.

Італійський професор економіки Алессандро Ронкалья [7] наполягає на тому, що історія економічної думки повинна бути обов'язковою частиною навчальних програм для студентів економічних спеціальностей. Він розглядає як теоретичні, так і практичні аргументи, чому без знання історії економіки освіта економіста буде неповноцінною, спрощеною і вразливою до догматизму. Економіка є багатопарадигмальною наукою. На відміну від природничих наук, економіка не має єдиної загальновизнаної парадигми, адже існують конкуруючі теоретичні школи. Тому історія економічної думки дозволяє студентам розуміти різноманітність теоретичних підходів до вивчення економічних проблем, бачити альтернативи домінуючим теоріям, уникати наївного прийняття однієї школи як єдиної істинної. Ця дисципліна є не тільки вивченням минулого, а й розширенням горизонту сучасного мислення. Автор особливу увагу звертає на надто математизовану сучасну економічну науку, що спрощує складні соціально-економічні реалії до моделей. Але ж математичні моделі – це тільки інструменти, а не сама реальність. Тому історичний підхід потрібен не тільки для вивчення того, як реальні економічні проблеми формувалися і трактувалися без надмірної абстракції, а й для прийняття реальних економічних рішень, що завжди пов'язані із соціальними, політичними та етичними контекстами.

Це підтверджує відомий британсько-канадський економіст Девід Лейдлер [8], обґрунтовуючи тезу, що історія економічної думки є не лише корисною, а й необхідною для розвитку макроекономічної науки. Він наголошує, що розрив із історичними джерелами ослаблює сучасну макроекономіку, знижуючи її реалізм, аналітичну гнучкість і здатність до самокритики. Тому він закликає до повернення історії економічної думки як повноцінного компонента досліджень і викладання макроекономіки. Без історичного контексту сучасні макроекономічні моделі ризикують втратити зв'язок із реальними проблемами, для вирішення яких вони були створені. До того ж, історія економічної думки вчить розуміти сенс, обмеження і цільові функції макроекономічних концептів. Макроекономічні теорії не є універсальними істинами на зразок законів фізики. Вони є історичними побудовами, що виникли у відповідь на певні соціальні й економічні виклики. Відповідно, макроекономіка розвивається хвилеподібно, адаптуючись до нових реальностей. Тому вивчення історії економічної думки

дозволяє економістам бачити перехідність і контекстуальність економічних ідей, а не сліпо довіряти «вічним істинам». Коли макроекономісти нехтують історією своєї науки, вони ризикують повторювати старі помилки, розглядати спрощені або спотворені версії класичних ідей та втрачають розуміння, чому певні концепції були прийняті або відкинуті.

Особливу увагу Д. Лейдлер звертає на роль історії економічної думки у відновленні балансу між економічними моделями та реальністю. Сучасні макроекономічні моделі часто настільки спрощені, що втрачають контакт із реальними економічними процесами. Знання історії дає змогу бачити, які абстракції є корисними, які абстракції спотворюють реальність, як адаптувати моделі до реальних економічних умов. Таким чином, історія економічної думки допомагає тримати моделювання в економіці в розумних межах, не дозволяючи йому відірватися від реального світу [8, С. 6]. Як макроекономіст, Д. Дейдлер наголошує, що вивчення історії економічної думки не є поверненням у минуле. Це, перш за все, розширення інтелектуальних можливостей економістів та виховання аналітичної скромності, а також формування здатності до інновацій, базованих на розумінні минулого досвіду.

Один із найбільш відомих економічних істориків сучасності, британський професор Роберт Скіделскі [9], наголошує, що знання про минуле економічної думки необхідне для більш глибокого розуміння сучасних економічних концепцій і моделей, а також історія економічних ідей допомагає економістам зрозуміти, де і чому сучасна економіка стикається з проблемами. Р. Скіделські підкреслює, що вивчення історії економічної думки дає важливий інструмент для критичного аналізу сучасних економічних теорій. Ідеї, що були популярні в минулому, часто ставлять під сумнів сучасні догми і припущення. Історія економічної думки дозволяє економістам звернути увагу на альтернативні підходи до вирішення економічних проблем, що були забуті або відкинуті, і таким чином розширює можливості для інновацій у сучасних економічних моделях.

Особливо важливою є роль критики, яку історія економічної думки може надати для виявлення слабких місць у сучасних економічних теоріях. Р. Скіделські зазначає, що сучасні економісти, які ігнорують розвиток економічних ідей, ризикують обмежити своє розуміння та замкнутися в межах усталених, але недостатньо перевірених підходів у сучасних економічних реаліях.

Іншим важливим аспектом є роль історії економічної думки в розвитку наукового прогресу. Р. Скіделські підкреслює, що розвиток економічної науки відбувається через діалог між старими і новими ідеями. Це діалектичний процес, в якому нові теорії часто є реакцією на старі, критикуючи їхні обмеження і пропонуючи нові рішення. Історія еконо-

мічної думки дозволяє зрозуміти, як теоретичні зміни відбуваються не просто через відкриття нових фактів, але й через розвиток ідей і концепцій. Отже, Р. Скіделські переконливо доводить, що історія економічної думки є важливою частиною освіти і досліджень в економіці, оскільки вона допомагає зрозуміти як економічні ідеї еволюціонують і як вони взаємодіють з реальними економічними проблемами.

Д. Бьогенгольд [5] також підкреслює, що економіка як наука формувалася поступово, через накопичення знань, суперечки, дебати і зміни парадигм. Сучасна економіка не виникла у вакуумі – вона є результатом інтелектуальної еволюції. При цьому він зазначає, що багато класичних економістів розглядали економіку як частину ширшої суспільної науки, де економічні явища неможливо ізолювати від політики, моралі чи соціології. Тому дослідник акцентує на необхідності плюралізму в економічній науці. Адже сучасна домінація неокласичної парадигми обмежує інтелектуальне різноманіття і зменшує здатність економічної науки відповідати на нові виклики. Вивчення історії економічної думки повертає у свідомість економістів різні підходи і теоретичні традиції, що стимулює творчість і розширює горизонт можливостей. На думку Д. Бьогенгольда, відновлення міждисциплінарного підходу дозволить економіці знову стати наукою, яка реально допомагає вирішувати соціальні проблеми, а не просто будувати математичні моделі. Таким чином, Д. Бьогенгольд обстоює бачення історії економічної думки не як ностальгійного перегляду минулого, а як активного інструменту для критичного осмислення сучасності і творення майбутнього економічної науки.

Висновки. Відновлення інтересу до історії економічної думки у вищій економічній освіті є необхідним, оскільки ця дисципліна забезпечує фундамент для кращого розуміння і критичного осмислення сучасних економічних теорій та практик. Важливо не лише зберегти цю дисципліну в навчальних планах, а й посилити її значення, враховуючи її внесок у розвиток теоретичного плюралізму, історичного контексту і комплексного підходу до розв'язання сучасних економічних проблем. Важливим є збереження та активне включення цієї та інших історико-економічних дисциплін у навчальні курси для розвитку критичного мислення, інтелектуальної гнучкості та поглибленого розуміння еволюції економічних ідей та реальної картини економічного світу.

Література

1. Blaug, M. (2001). No History of Ideas, Please, We're Economists. *Journal of Economic Perspectives.* 15 (1), 145-164. https://doi.org/10.1257/jep.15.1.145

2. Kurz H. (2006). Whither the history of economic thought? Going nowhere rather slowly? *History of Economic Thought*, 13(4), 463-488. https://doi.org/10.1080/09672560601063929

3. Alvarez, A. and Hurtado, J. (2010). Why Teach History of Economic Thought Today? *Documento CEDE* No. 2010-28, http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1705530

4. Bögenhold, D. (2020). History of Economic Thought as an Analytic Tool: why Past Intellectual Ideas Must Be Acknowledged as Lighthouses for the Future. *Int Adv Econ Res*, 26, 73-87. https://doi.org/10.1007/s11294-020-09775-3

5. Bögenhold, D. (2021). History of Thought of Economics as a Guide for the Future. У кн. The Palgrave Handbook of the History of Human Sciences, ред. D. McCallum. https://doi.org/10.1007/978-981-15-4106-3_1-1

6. Kightley M. (2016). What the History of Economic Thought Can Teach Us, *Journal of Management and Financial Sciences*, 25(3), 12-22. http://hdl.handle.net/20.500.12182/718

7. Roncaglia, A. (2014). Should the History of Economic Thought be Included in Undergraduate Curricula? *Economic Thought*, World Economics Association, 3(1), 1-1. https://econpapers.repec.org/RePEc:wea:econth:v:3:y:2014:i:1:p:1

8. Laidler, D. (2024). History of Economic Thought's Place in Macroeconomics Revisited. *Journal of the History of Economic Thought*, 46(4), 509-517. https://doi.org/10.1017/S1053837223000457

9. Skidelsky, R. (2021) What's wrong with economics? Yale University Press

References

1. Blaug, M. (2001). No History of Ideas, Please, We're Economists. *Journal of Economic Perspectives*. 15 (1), 145-164. https://doi.org/10.1257/jep.15.1.145 [in English]

2. Kurz H. (2006). Whither the history of economic thought? Going nowhere rather slowly? *History of Economic Thought*, 13(4), 463-488. https://doi.org/10.1080/09672560601063929 [in English]

3. Alvarez, A. and Hurtado, J. (2010). Why Teach History of Economic Thought Today? *Documento CEDE* No. 2010-28, http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1705530 [in English]

4. Bögenhold, D. (2020). History of Economic Thought as an Analytic Tool: Why Past Intellectual Ideas Must Be Acknowledged as Lighthouses for the Future. *Int Adv Econ Res*, 26, 73-87. https://doi.org/10.1007/s11294-020-09775-3 [in English]

5. Bögenhold, D. (2021). History of Thought of Economics as a Guide for the Future. У кн. The Palgrave Handbook of the History of Human Sciences, ред. D. McCallum. https://doi.org/10.1007/978-981-15-4106-3_1-1 [in English]

6. Kightley M. (2016). What the History of Economic Thought Can Teach Us, *Journal of Management and Financial Sciences*, 25(3), 12-22. http://hdl.handle.net/20.500.12182/718 [in English]

7. Roncaglia, A. (2014). Should the History of Economic Thought be Included in Undergraduate Curricula? *Economic Thought*, World Economics Association, 3(1), 1-1. https://econpapers.repec.org/RePEc:wea:econth:v:3:y:2014:i:1:p:1 [in English]

8. Laidler, D. (2024). History of Economic Thought's Place in Macroeconomics Revisited. *Journal of the History of Economic Thought*, 46(4), 509-517. https://doi.org/10.1017/S1053837223000457 [in English]

9. Skidelsky, R. (2021) What's wrong with economics? Yale University Press [in English]

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №4(34)2025

Bulletin of Science and Education

УДК 94(450)"14/15":7.034:338.48

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-2044-2056

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

Опря Богдана Олексіївна кандидат історичних наук, доцент кафедри туризму та готельно-ресторанної справи, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, https://orcid.org/0000-0001-6751-1030

ЕСТЕТИКА СХОДУ У ФЛОРЕНТІЙСЬКОМУ РЕНЕСАНСІ: УЯВЛЕННЯ ПРО ЕКЗОТИЧНЕ ЯК ТУРИСТИЧНИЙ ЧИННИК

Анотація. Стаття присвячена аналізу естетичного впливу Сходу на флорентійський Ренесанс, зокрема на розвиток мистецтва, архітектури та культурних практик того часу. У роботі розглядається, як уявлення про Схід, сформовані через торгові контакти, дипломатичні відносини та культурні обміни між Італією і Сходом, впливали на формування естетичних смаків флорентійської еліти, зокрема серед гуманістів, митців та архітекторів. Окремо підкреслюється роль східних мотивів у живопису, декоративному мистецтві та архітектурі, зокрема використання орнаментики, символіки і архітектурних форм, що стали ознакою культурної відкритості та прагнення до екзотики серед італійців.

Важливу увагу приділено дослідженню перших «туристичних» маршрутів, що з'явилися завдяки цим культурним і торговим обмінам, а також на те, як естетика Сходу формувала вибір мандрівних маршрутів і культурні очікування європейських мандрівників. Описуються значення цих маршрутів для розвитку туристичних практик та популяризації східних міст як центрів культурного обміну та естетичного натхнення. Виявлено, що образ Сходу, уявлений через призму екзотичних та загадкових країн, спонукав флорентійців подорожувати, вивчати нові культури та привозити східні мистецькі об'єкти для власних колекцій.

Завершення статті висвітлює роль східних мотивів у палацових інтер'єрах, колекціях та дипломатичних відносинах, які слугували підкресленню високого статусу флорентійців і їхньої культурної відкритості до світу. Це свідчить про важливу роль культурних трансферів і взаємодії між

Сходом і Заходом у формуванні культурних, естетичних і туристичних традицій, які вплинули на розвиток Європи в період Ренесансу та заклали основи для майбутніх міжнародних зв'язків та культурного обміну.

Ключові слова: Флорентійський Ренесанс, естетика, культурний трансфер, історія туризму, екзотичність, Ранній Новий час, історія культури.

Opria Ihor Anatoliiovych Candidate of Historical Sciences (PhD), Associate Professor, Department of World History, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University, Kamianets-Podilskyi, https://orcid.org/0000-0003-2847-2088

Opria Bohdana Oleksiivna Candidate of Historical Sciences (PhD), Associate Professor, Department of Tourism and Hotel and Restaurant Business, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University, Kamianets-Podilskyi, https://orcid.org/0000-0001-6751-1030

THE AESTHETICS OF THE EAST IN THE FLORENTINE RENAISSANCE: THE CONCEPT OF THE EXOTIC AS A TOURIST FACTOR

Abstract. This article analyzes the aesthetic influence of the East on the Florentine Renaissance, particularly its impact on the development of art, architecture, and cultural practices of the time. The study explores how the perception of the East, shaped through trade contacts, diplomatic relations, and cultural exchanges between Italy and the East, influenced the formation of the aesthetic tastes of the Florentine elite, especially among humanists, artists, and architects. Special emphasis is placed on the role of Eastern motifs in painting, decorative arts, and architecture, particularly the use of ornamentation, symbolism, and architectural forms, which became a sign of cultural openness and a desire for exoticism among Italians.

Significant attention is given to the investigation of the first «tourist» routes that emerged through these cultural and commercial exchanges, as well as how the aesthetics of the East shaped the choice of travel routes and cultural expectations of European travelers. The article describes the importance of these routes for the development of tourist practices and the popularization of Eastern cities as centers of cultural exchange and aesthetic inspiration. It is revealed that the image of the East, seen through the lens of exotic and mysterious countries, encouraged Florentines to travel, explore new cultures, and bring Eastern art objects into their own collections.

The conclusion highlights the role of Eastern motifs in palace interiors, collections, and diplomatic relations, which served to emphasize the high status of the Florentines and their cultural openness to the world. This reflects the significant role of cultural transfers and interactions between the East and the West in shaping cultural, aesthetic, and tourist traditions that influenced the development of Europe during the Renaissance and laid the foundations for future international connections and cultural exchanges.

Keywords: Florentine Renaissance, aesthetics, cultural transfer, history of tourism, exoticism, Early Modern Times, history of culture.

Постановка проблеми. У добу Раннього Нового часу італійські міста, зокрема Флоренція, перетворилися не лише на осередки гуманізму й мистецтва, а й на важливі пункти перетину культур Сходу і Заходу. Через інтенсивні торгові зв'язки, меценатство, дипломатичні контакти та зацікавлення колекціонерів унікальними предметами зі Сходу, у Флоренції почала формуватися особлива візуальна й інтелектуальна уява про «екзотичне». Східна естетика проникала в архітектуру, декоративне мистецтво, моду, описи в листуванні та подорожніх записах. При цьому сам Схід, часто не цілком зрозумілий і географічно не ідентифікований, набував символічного виміру – як культурна проєкція мрії про інше, незнане, захопливе. Це уявлення ставало потужним мотиваційним чинником мандрів еліти, паломництва, участі в дипломатичних місіях або подорожей «за враженнями». Таким чином формувалися ранні форми туристичних практик, які містили в собі не лише інтерес до мистецтва, а й до культурної іншості. Водночас, саме через ці контакти зароджувались нові стилістичні напрямки у європейському мистецтві, які можна трактувати як наслідок «туристичного» інтересу до Сходу.

На тлі зростаючої уваги сучасної гуманітаристики до тем культурних трансферів, глобалізації досвіду, мандрів як соціального й інтелектуального феномена, аналіз «естетики Сходу» у ренесансній Флоренції дозволяє глибше зрозуміти витоки європейського туризму, а також ті механізми, за допомогою яких формувалося уявлення про культурну ідентичність через сприйняття «іншого світу».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика сприйняття Сходу в культурі італійського Ренесансу досліджується на перетині історії мистецтва, орієнталізму, глобальної історії та туристичних практик. У працях про європейське Відродження східні впливи зазвичай розглядаються в контексті торгівлі, моди й декоративного мистецтва, проте їхній вплив на мандрівні маршрути та культурну мобільність висвітлюється фрагментарно.

Схід як джерело естетичних імпульсів аналізується у дослідженнях Дж. Броттона, а подорожі як форма культурного обміну – у С. Субрахманьяма. Образ Сходу як естетично привабливого уявлення досліджується в працях з орієнталізму (Р. Ірвін, Дж. Блум, Ш. Блейр). В українських студіях І. Петрова розглядає дозволові практики італійської еліти в архітектурі вілл, що відображають відкритість до «іншого». І. Пупурс аналізує східну тематику як частину європейського уявного, а К. Левчук та співавтори – як прояви глобального культурного впливу. Таким чином, хоча інтерес до проблеми культурних трансферів між Сходом і Заходом зростає, естетичний вимір Сходу як чинника туристичної мотивації в добу Ренесансу залишається недостатньо дослідженим.

Метою статті є з'ясування того, як естетика Сходу у Флоренції Раннього Нового часу впливала на формування уявлень про «екзотичне» та стимулювала ранні форми європейського туризму й культурної мобільності.

Виклад основного матеріалу. У Західній Європі, особливо в Італії, в епоху Ренесансу, Схід довго залишався джерелом як захоплення, так і непевності. Це був світ, віддалений географічно і культурно, але водночас настільки привабливий своєю екзотичністю, багатством і таємничістю. Термін «Схід» часто використовувався для позначення не лише географічних територій, але й ідеалізованого культурного простору, який асоціювався з розкішшю, мудрістю і загадковістю.

Схід у європейському сприйнятті Ренесансу часто мав не зовсім чіткі межі. Це була і Османська імперія, і Персія, і арабський світ, і навіть Індія та Китай. Італійці, як важливі посередники у торгівлі між Сходом і Заходом, відчували певну інтригу та інтерес до цих регіонів, але водночас вони сприймали Схід через призму християнських уявлень про «некоректність» і «невір'я» щодо ісламу та інших релігійних практик. Це подвійне сприйняття – з одного боку, захоплення багатством і витонченістю, з іншого – побоювання і неприязнь до відмінностей – створювало особливу атмосферу культурного обміну і взаємодії [1].

Важливим чинником, що визначав сприйняття Сходу, був етап військових конфліктів, зокрема Хрестових походів. Вони залишили глибокий слід у західноєвропейському уявленні про Схід, одночасно відкриваючи нові горизонти для культурного та комерційного контакту, а також сприяючи популяризації східних товарів, ідей та культурних форм. Ренесансне мистецтво не було позбавлене цієї двозначності: зіткнення романтичного образу Сходу і реалій взаємодії з ним стало важливим аспектом формування художніх і культурних уявлень того часу.

Загалом Схід у флорентійському Ренесансі – це не лише реальні землі та народи, але й потужний культурний символ, який живив уяву,

розвиваючи нові форми мистецтва, декоративного мистецтва та інтер'єрного дизайну. Торгові шляхи, що з'єднували Західну Європу з країнами Сходу, відігравали ключову роль у формуванні уявлень про Схід у часи Ренесансу. Через ці шляхи не лише транспортувалися екзотичні товари, але й відбувався обмін культурними цінностями, ідеями та технологіями, що значною мірою вплинуло на європейське сприйняття Сходу.

Один з основних маршрутів проходив через Венецію, Геную та інші італійські міста-торговці, які стали основними посередниками між Європою і Сходом. Венеціанці, зокрема, були в центрі цього обміну, через їхні порти проходили численні товари: спеції, тканини, коштовне каміння, а також книжки, наукові праці та картини. Ці обміни створили умови для зростання інтересу до Сходу як до джерела не лише матеріальних благ, але й культурного впливу [4].

Товари, які привозили з Сходу, ставали символами розкоші і статусу, особливо серед італійських аристократів. Шовк, дорогоцінне каміння, прянощі, майоліка та інші екзотичні матеріали активно використовувалися у мистецтві, архітектурі та побуті. Завдяки цьому, елементи східної естетики поступово проникали в художнє середовище Європи, зокрема у флорентійський Ренесанс, де вони знаходили відображення в розкішних інтер'єрах, тканинах, орнаментах і живописі.

Крім того, важливу роль у формуванні образу Сходу відіграли книги, які з'являлися в європейському середовищі завдяки доступу до арабських, перських і турецьких манускриптів. Переклади східних праць, особливо з арабської мови, внесли нові ідеї в науку, філософію та мистецтво. Відкриття класичної античності через арабські джерела та розвиток математичних і астрономічних знань ще більше посилили інтерес до Сходу, адже це сприяло уявленню про нього як про джерело знань і мудрості, яке може доповнити західну європейську культуру.

Таким чином, роль торгових шляхів і культурних обмінів була двосторонньою: з одного боку, вона допомагала європейцям сформувати образ Сходу через предмети розкоші та наукові здобутки, з іншого – вона сприяла поширенню європейських ідей і культурних практик на Сході. Цей процес взаємного впливу сприяв утворенню унікального культурного простору, який став основою для розвитку художніх, літературних і культурних течій Ренесансу, де Схід стає не лише джерелом матеріальних благ, а й естетичним і культурним ідеалом.

У ренесансній Європі Схід став символом «екзотичності» – невідомої та чарівної частини світу, що зберігала в собі елементи таємничості, розкоші і незвичності для західної аудиторії. Цей образ Сходу виник не

лише через предмети розкоші, привезені з торгових шляхів, але й через вигадані уявлення про східні культури, які проникали в Європу через мемуари мандрівників, літературні твори та мистецькі твори [5].

У мистецтві Ренесансу Схід часто зображувався як місце екзотичних пригод і розкоші. Відображення східної тематики у живопису, скульптурі та декоративному мистецтві того часу демонструє значний вплив культурної та естетичної уяви Європи про Схід. Картини на східні сюжети, де зображувалися сцени з життя Сходу, в основному поєднували реалістичні елементи з фантастичними уявленнями, що створювали образ Сходу як чогось незвичайного й непізнаного. Наприклад, численні картини італійських художників, як П'єтро Лонгі, часто показували східних купців, жінок в екзотичних костюмах або східні палаци з елементами перських і османських мотивів.

Естетика Сходу також знайшла відображення в архітектурі та дизайні інтер'єрів того часу. Ренесансні вілли та палаци аристократії стали зразками для створення екзотичних інтер'єрів, в яких широко використовувалися елементи східної орнаментики: зображення химерних тварин, геометричних орнаментів, а також предмети розкоші, такі як східні килими, тканини, бронзові й керамічні вироби. Це сприяло формуванню ідеї «східної розкоші» як важливого елемента в архітектурі та дизайні в європейських палацах.

Окрім того, Схід ставав символом культурної «іншості» й навіть містичності. У творах літератури та філософії того часу Схід часто асоціювався з «досконалістю» у пізнанні природи, знаннях і навіть магії. Ренесансні мандрівники, такі як Джованні Боккаччо або Лудовіко Ариосто, намагаються знайти в Сході не лише предмети розкоші, але й символи мудрості й глибокої філософії. Ідея Сходу як джерела вищої мудрості та незвіданих істин стала потужним мотивом для створення філософських і художніх творів [8].

Таким чином, Схід у ренесансній культурі стає важливим символом екзотичного, далекого світу, який не тільки приваблював розкішшю та красою, але й сприяв пошуку нового досвіду і знань. Його естетика проникала у всі сфери культурного життя, формуючи образ Сходу як місце, яке живило європейське мистецтво та уявлення про те, що є «іншість» та «незвичне».

У ренесансному мистецтві та архітектурі Флоренції помітно проявився вплив східних орнаментів, що було результатом як культурних контактів із Візантією та Османською імперією, так і торгових шляхів, через які до Європи надходили східні товари, у тому числі тканини, кераміка та мистецькі предмети. Проте це не обмежувалося лише

інтер'єрними елементами, а й проникав у найглибші структури архітектурних форм, зокрема в оформлення церков, палаців і приватних будинків.

Східні орнаменти, зокрема з Персії та Османської Туреччини, включали багатство геометричних мотивів, таких як численні повторення прямокутників, кругів, зірок, а також стилізовані квіткові і рослинні композиції. Такі орнаменти почали активно використовуватися в інтер'єрах палаців, особливо у вигляді мозаїк на підлогах, декоративних плиток, а також у вигляді розписів на стелях та стінах. Тканини з екзотичними візерунками також ставали популярними, особливо в придворному середовищі, де вишукані перські та турецькі тканини з надзвичайно яскравими барвами і складними орнаментами надавали естетичної розкоші.

Також важливим аспектом впливу стало використання східних архітектурних елементів у громадських та релігійних будівлях. Один з найвідоміших прикладів – це купол флорентійського собору Санта-Марія-дель-Фйоре (Храм Святого Духа), де архітектор Філіппо Брунеллескі використовував деякі елементи, натхнені східними архітектурними конструкціями, такі як куполи, які з'явилися у османських і перських архітектурних традиціях.

Ці східні впливи допомогли сформувати новий художній напрям у флорентійському мистецтві, поєднавши елементи античного і середньовічного мистецтва з екзотичними мотивами Сходу. В результаті, ренесансна архітектура та декоративне мистецтво Флоренції стали своєрідним сплавом культур, де західноєвропейська класика гармонійно переплiталася з новими східними віяннями, що стало основою для подальших художніх досліджень і практик.

У ренесансній Флоренції вплив Сходу на живопис та декоративне мистецтво виявлявся не лише через орнаментику, але й через символічні та естетичні мотиви, які активно інтегрувалися в художні практики того часу. Східні мотиви, зокрема з Персії, Індії та Османської імперії, стали частиною іконографії та декоративних елементів у живопису та вишуканих виробах флорентійських майстрів [3].

Одним із основних проявів впливу Сходу стало використання східних тканин та текстур у картинах. Майстри Ренесансу, такі як Доменіко Гірландайо, часто зображали на своїх полотнах зображення шляхетних осіб у розкішних східних тканинах: від атласу до тканин, прикрашених блискучими золотими нитками. Зокрема, на портретах було видно, як східні тканини використовувались як символи статусу та заможності, вони візуально демонстрували культурний обмін і прагнення до екзотики.

Живописці часто виводили на своїх полотнах сцени з орнаментами, які нагадували східні візерунки: складні геометричні фігури, квіткові

орнаменти, а також мотиви арабесок, характерні для мусульманських культур. Такі мотиви були використані як декоративні елементи на фоні картин або в окремих деталях, що додавало витонченості та вишуканості композиціям. Вони розширювали межі європейського уявлення про естетичні можливості, додаючи витончену екзотичність до традиційного живопису.

Окрім того, ренесансні художники активно використовували східні мотиви в предметах декоративно-прикладного мистецтва, таких як кераміка, вітражі та меблі. Майстри флорентійської школи, у тому числі в кераміці, застосовували східні орнаменти на посуді, оздоблюючи його складними геометричними малюнками, що нагадували арабські або перські візерунки. Особливо це було помітно в роботах національної флорентійської майстерні, де, використовуючи східні технології та орнаменти, майстри створювали предмети, що поєднували екзотичний стиль і ренесансні форми [6].

Таким чином, вплив Сходу на живопис і декоративне мистецтво Ренесансу виявлявся через запозичення орнаментальних мотивів, тканин, кольорів і композиційних прийомів, що дозволило художникам і ремісникам створити стиль, який був не тільки естетично новим, а й символічно багатим, де кожен елемент мав глибше значення і відображав прагнення до відображення різноманітності культур світу.

З розвитком торгівлі та культурних зв'язків між Європою та Сходом в епоху Ренесансу почали формуватися перші маршрути, які можна назвати «туристичними». Це були не тільки торгові шляхи, а й нові шляхи культурного та інтелектуального обміну. Флоренція, як один із центрів європейської культури, ставала важливим вузлом на цих маршрутах, де збиралися знання і артефакти з різних частин світу. Італійці часто відправлялися на Схід не лише за товарами, але й для ознайомлення з екзотичними культурами, архітектурою, релігійними практиками та традиціями.

Одним із основних каналів для культурного обміну були контакти через Венецію, портове місто, яке слугувало мостом між Італією та Сходом. Венеціанці активно торгували з Османською імперією, Єгиптом та Персією, і цей рух товарів сприяв розвитку зацікавленості до східних країн серед італійців. Торгові подорожі часто ставали нагодою для культурного вивчення, а відвідини таких міст, як Константинополь, Каїр чи Тебріз, спонукали до створення маршрутів для мандрівників, які цікавилися не лише товарами, але й культурною спадщиною Сходу.

Завдяки торговим контактам через портові міста Венеція та Генуя, а також дипломатичним відносинам між італійськими князівствами та

Сходом, формувалися перші «туристичні» маршрути. Ці шляхи не обмежувалися тільки економічними інтересами, а й включали елементи культурного обміну, створюючи попит на екзотичні товари, архітектурні стильові впливи та предмети мистецтва, які вражали уяву європейців.

Естетика Сходу зі своїми екзотичними мотивами, орнаментами та архітектурними стилями значною мірою формувала не лише культурні запити, але й вибір мандрівних маршрутів серед європейців, зокрема флорентійців. Схід став не лише географічною метою, але й естетичним і культурним ідеалом. Уявлення про східні міста, такі як Константинополь, Каїр або Ісфахан, були настільки привабливими, що вони стали бажаними напрямками для тих, хто прагнув пізнати нові культури та випробувати екзотичні враження.

Одним із стимулів для відвідин Сходу стало бажання побачити зразки архітектурної естетики, що вражала європейців своєю розкішшю. Архітектура східних міст, зокрема величезні мечеті, палаци з характерними арками і куполами, а також багаті інтер'єри, стали прикладом для італійських архітекторів і художників. Культура Сходу зі своїми декоративними традиціями значно впливала на вибір маршрутів для мандрівників, які прагнули побачити ці шедеври особисто, а не лише через книги чи розповіді.

Отож, вибір східних міст як пунктів призначення для мандрівників часто залежав від уявлень про їх естетичну та культурну значущість. Східні міста ставали не просто географічними пунктами, а символами іншого світу, багатого на культурні традиції, які глибоко впливали на європейське мистецтво та культуру [2].

Флоренція, як один з культурних і економічних центрів Італії, була важливим відправним пунктом для численних подорожей флорентійців до Сходу. Османська імперія, Єгипет та Персія стали популярними напрямками для мандрівників, які прагнули ознайомитись з екзотичними культурами, релігіями та мистецтвом. Особливо вражали флорентійців багаті палаци, розкішні мечеті, і навіть майстерні східних ремісників, де вони могли побачити унікальні техніки виготовлення кераміки, тканин, а також виробів зі шкіри й металу.

Подорожі до Османської імперії та Єгипту часто були не лише приватними ініціативами, а й організованими дипломатичними або торговими поїздками. Мандрівники, що належали до багатих флорентійських родин, мали змогу відвідати столиці Сходу, щоб вивчити нові технології, набратися естетичного досвіду й привезти додому нові ідеї, які стали частиною флорентійської культури. Наприклад, перші контакти флорентійців з Ісфаханом сприяли інтеграції перської кераміки в європейське

мистецтво, а захоплення османським стилем в архітектурі відображалося в деяких будівлях флорентійських палаців і церков.

Відвідування Сходу стало також важливим для науковців і мандрівних письменників, які фіксували свої враження в книгах і мемуарах, створюючи таким чином перші літературні джерела, які розповідали про екзотику Сходу і поширювали ці ідеї серед європейців. Це не лише формувало уявлення про Схід, а й сприяло розвитку «туризму» як явища, яке відзначалося не лише пошуком товарів, а й бажанням побачити і зрозуміти інші культури.

Взаємодія між італійською елітою та культурами Сходу у період Ренесансу була багатогранною та складною, і мала важливі культурні, економічні та політичні аспекти. Одним із основних каналів цього обміну були торгівля та дипломатія. Італійські міста-держави, зокрема Венеція, Генуя, Флоренція, були ключовими гравцями на міжнародному ринку. Торгові шляхи через ці міста з'єднували Захід з Османською імперією, Єгиптом, Персією та Індією, що забезпечувало регулярний приплив не лише товарів, але й культурних впливів зі Сходу. Це включало не лише предмети розкоші, такі як тканини, коштовне каміння, прянощі, але й об'єкти мистецтва та культури, що впливали на естетичні смаки європейців [9, с. 112].

Дипломатичні відносини між італійськими князівствами та східними країнами також сприяли культурному обміну. Дипломатичні місії, відправлені до османських і перських дворів, не лише вирішували політичні питання, але й сприяли розвитку інтелектуальних та культурних зв'язків. Мистецькі колекції флорентійських еліт стали своєрідними витворами, де східні предмети були вивчені, описані та представлені як символи екзотичних культур. Ці колекції містили килими, порцеляну, мініатюри, тканини та інші декоративні предмети, які стали символами високого статусу, якості та елегантності у флорентійському суспільстві. Таким чином, через торгові й дипломатичні зв'язки, а також через збір східних предметів, італійська еліта сприяла популяризації східних мотивів у мистецтві та культурі Ренесансу.

Флорентійці, як представники однієї з найбагатших і культурно розвинених міст-держав Італії, активно використовували образ Сходу для формування та посилення свого культурного іміджу. Східне мистецтво, східні символи та елементи стали невід'ємною частиною їхнього естетичного коду, що визначав їх соціальний статус, респектабельність та інтелектуальну вищість. Уявлення про Схід, як про місце багатства, розкоші, загадковості та мудрості, дозволяло флорентійській еліті підкреслювати своє прагнення до культури, знань та духовної глибини [7].

Використання східних мотивів в архітектурі, живопису, скульптурі і декоративному мистецтві стало способом демонстрації високого соціального статусу і культурної ерудиції. Наприклад, флорентійські дворяни та багаті купці часто прикрашали свої палаци східними килимами, перськими мініатюрами та китайським фарфором, що символізувало не лише їхні торгові зв'язки з Сходом, але й належність до елітної групи, яка мала доступ до екзотичних, рідкісних товарів і культурних досягнень.

Крім того, флорентійці активно використовували образ Сходу у своїх дипломатичних відносинах. Вони розглядали Схід як унікальне джерело мудрості, багатства і культурного надбання, що могло посилити їхній імідж як цивілізованих і освічених людей. Застосування східних образів, в тому числі у формі декоративних елементів на офіційних церемоніях, в архітектурі палаців і на картах, підкреслювало глобальний погляд флорентійців на роль своєї культури у світі. Таким чином, схід став не лише предметом естетичного захоплення, але й важливим інструментом, за допомогою якого флорентійці формували свій культурний образ, підкреслюючи свою приналежність до вищих культурних традицій і демонструючи власну культурну відкритість до світу.

Висновки. Аналіз естетики Сходу у флорентійському Ренесансі засвідчив тісну взаємодію між західною та східною культурами, яка суттєво вплинула на формування європейського уявлення про «інший світ». Через активні торговельні, дипломатичні й культурні зв'язки до Флоренції проникали східні образи, символи й декоративні мотиви. Ці елементи не лише урізноманітнили художню мову епохи, а й стали маркерами вишуканості та соціального престижу.

Флорентійські майстри активно інтегрували східні мотиви в архітектуру, орнаментику, тканини та декоративне мистецтво, черпаючи натхнення з перської, османської та єгипетської традицій. Це збагачення художньої мови супроводжувалося посиленням інтересу до подорожей Сходом, які з часом почали сприйматись як естетично привабливі маршрути. Такі подорожі формували уявлення про екзотичне як про джерело натхнення, розкоші та вишуканого досвіду.

Схід у сприйнятті флорентійців перетворився на символ мудрості, вишуканості та культурної інакшості. Його образ активно використовувався в художніх колекціях, палацових інтер'єрах, дипломатичному етикеті. Таким чином, естетика Сходу стала не лише елементом декору, а й важливим чинником формування культурної ідентичності та туристичної уяви європейської еліти Ренесансу.

Література:

1. Бжезінський З. Велика шахівниця. Львів – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2000. 236 с. URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Bzhezinski_Zbigniev/Velyka_shakhivnytsia.pdf

2. Давідіч Т., Крейзер І., Попов І. Історія мистецтва, архітектури та містобудування середньовічного Сходу. Київ: ГО «Європейська наукова платформа», 2020, 100 с. URL: https://doi.org/10.36074/imatmss-lecturenotes.2020

3. Левчук К.І., Богатчук В.З., Богатчук С. С., Бойко Ю. М. Культорологія. Вінниця: ВНАУ, 2019. 381 с. URL: http://socrates.vsau.org/b04213/html/cards/getfile.php/19923.pdf

4. Петрова І.В. Ренесансна вілла: дозвіллєві практики і культурне споживання. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв.* Київ: Міленіум, 2018. № 1. С. 37-41. URL: https://nakkkim.edu.ua/images/Instytuty/nauka/vydannia/visnyk/Vysnyk_1_2018.pdf

5. Пупурс І.В. Схід у дзеркалі романтизму (імагологічна парадигма романтичного орієнталізму: на матеріалі західно- й східноєвропейських літератур кінця XVIII – XIX ст.). Суми: Університетська книга, 2017. 407 с. URL: https://lib.in.ua/150813-shid-u-dzerkali-romantyzmu-imagologichna-paradygma-romantychnogo-oriientalizmu-na-materiali-zahidno-j-shidnoievropejskyh-literatur-kinczia-hviii-hih-st/

6. Стоян С.П. Культурно-історичні метаморфози символізму в європейському образотворчому мистецтві. Київ: Міленіум, 2014. 358 с. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/286617212.pdf

7. Ціватий В.Г. Теорія, історія і практика венеціанської дипломатії раннього Модерного часу: модель, інституціоналізація, міжнародні áктори. *International scientific conference «Scholarly disputes in philosophy, sociology, political science, and history amidst globalization and digitalization»*. (December 28–29, 2021. Venice, Italy). Riga, Latvia: Publishing House «Baltija Publishing», 2022. С. 37-41. URL: http://www.baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/192/5264/11088-1?inline=1

8. Шаповалова М.С., Рубанова Г.Л., Моторний В.А. Історія зарубіжної літератури. Львів: Світ, 1993. 312 с. URL: https://www.academia.edu/7418320/Історія_зарубіжної_літератури_М_С_Шаповалова_Г_Л_Рубанова_В_А_Моторний

9. Bloom J. & Blair Sh. Islam: A Thousand Years of Faith and Power. Yale University Press, 2002. 268 p.

10. Brotton J. The Renaissance Bazaar: From the Silk Road to Michelangelo. Oxford University Press, 2002. 243 p.

11. Irwin R. The Arabian Nights: A Companion. Tauris Parke, 2004. 344 p.

12. Subrahmanyam S. Explorations in Connected History: From the Tagus to the Ganges. Oxford University Press, 2005. 264 p.

References:

1. Bzhezinskyi, Z. (2000). *Velyka shakhivnytsia [Large chessboard]*. Lviv – Ivano-Frankivsk: Lileia-NV URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Bzhezinski_Zbigniev/Velyka_shakhivnytsia.pdf [in Ukrainian].

2. Davidich, T., Kreizer, I., Popov I. (2020). *Istoriia mystetstva, arkhitektury ta mistobuduvannia serednovichnoho Skhodu [History of art, architecture and urban planning of the medieval East]*. Kyiv: HO «Ievropeiska naukova platforma» URL: https://doi.org/10.36074/imatmss-lecturenotes.2020 [in Ukrainian].

3. Levchuk, K.I., Bohatchuk, V.Z., Bohatchuk, S. S., Boiko, Yu. M. (2019). *Kultorolohiia [Cultural studies]*. Vinnytsia: VNAU URL: http://socrates.vsau.org/b04213/html/cards/getfile.php/19923.pdf [in Ukrainian].

4. Petrova, I.V. (2018). Renesansna villa: dozvillievi praktyky i kulturne spozhyvannia [Renaissance villa: leisure practices and cultural consumption]. *Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadriv kultury i mystetstv*, 1, 37-41. Kyiv: Milenium. URL: https://nakkkim.edu.ua/images/Instytuty/nauka/vydannia/visnyk/Vysnyk_1_2018.pdf [in Ukrainian].

5. Pupurs, I.V. (2017). *Skhid u dzerkali romantyzmu (imaholohichna paradyhma romantychnoho oriientalizmu: na materiali zakhidno- y skhidnoievropeiskykh literatur kintsia XVIII – XIX st.) [The East in the Mirror of Romanticism (imagological paradigm of romantic orientalism: based on the material of Western and Eastern European literatures of the late 18th – 19th centuries]*. Sumy: Universytetska knyha. URL: https://lib.in.ua/150813-shid-u-dzerkali-romantyzmu-imagologichna-paradygma-romantychnogo-oriientalizmu-na-materiali-zahidno-j-shidnoievropejskyh-literatur-kinczia-hviii-hih-st/ [in Ukrainian].

6. Stoian, S.P. (2014). *Kulturno-istorychni metamorfozy symvolizmu v yevropeiskomu obrazotvorchomu mystetstvi [Cultural and historical metamorphoses of symbolism in European fine art]*. Kyiv: Milenium. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/286617212.pdf [in Ukrainian].

7. Tsivatyi, V.H. (2022). Teoriia, istoriia i praktyka venetsianskoi dyplomatii rannoho Modernoho chasu: model, instytutsionalizatsiia, mizhnarodni aktory [Theory, history and practice of Venetian diplomacy in the early modern period: model, institutionalization, international actors]. *International scientific conference «Scholarly disputes in philosophy, sociology, political science, and history amidst globalization and digitalization»*. Riga, Latvia: Publishing House «Baltija Publishing», 37-41. URL: http://www.baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/192/5264/11088-1?inline=1 [in Ukrainian].

8. Shapovalova, M.S., Rubanova, H.L., Motornyi, V.A. (1993). *Istoriia zarubizhnoi* literatury *[History of foreign literature]*. Lviv: Svit. URL: https://www.academia.edu/74183 20/Історія_зарубіжної_літератури_М_С_Шаповалова_Г_Л_Рубанова_В_А_Моторний [in Ukrainian].

9. Bloom, J. & Blair, Sh. (2002). Islam: A Thousand Years of Faith and Power. Yale University Press [in English].

10. Brotton, J. (2002). The Renaissance Bazaar: From the Silk Road to Michelangelo. Oxford University Press [in English].

11. Irwin, R. (2004). The Arabian Nights: A Companion. Tauris Parke [in English].

12. Subrahmanyam, S. (2005). Explorations in Connected History: From the Tagus to the Ganges. Oxford University Press [in English].

УДК 314.7+325+341.43

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-2057-2068

Петришин Олександр Ярославович аспірант кафедри філософії та суспільних дисциплін, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, тел.: (0352) 53-59-01, https://orcid.org/0009-0000-1648-7296

МІГРАЦІЯ З КРАЇН ТРЕТЬОГО СВІТУ ДО ЄВРОПИ: ПРИЧИНИ ТА ФОРМУВАННЯ ЗАХИСНИХ МЕХАНІЗМІВ

Анотація. Стаття присвячена ґрунтовному аналізу причин міграції з країн Третього світу до Європи, а також механізмів, спрямованих на управління цими складними процесами у межах сучасного глобалізованого світу. Автори системно досліджують історичні, економічні, соціальні та екологічні фактори, які формують багатофакторну природу сучасної міжнародної міграції. Серед ключових чинників відзначаються збройні конфлікти, політична нестабільність, демографічний тиск, наслідки зміни клімату, екологічні катастрофи, а також глибока економічна нерівність, яка посилює потяг населення до країн із вищим рівнем життя.

У дослідженні приділено окрему увагу реакції Європейського Союзу на нові міграційні виклики. Проаналізовано сучасні політики ЄС у сфері надання притулку, захисту прав мігрантів, їх інтеграції в приймаючі суспільства та боротьби з нелегальними потоками. Детально розглянуто роль міжнародних угод (зокрема Дублінських домовленостей), норм європейського права, інструментів фінансування програм розвитку в країнах походження, а також механізмів міжрегіонального співробітництва. Автори наголошують на амбівалентності міграції: з одного боку, вона сприяє оновленню трудових ресурсів, а з іншого — може провокувати зростання соціальної напруги, ускладнення процесів культурної адаптації та посилення політичного популізму.

У висновках підкреслюється, що ефективне управління міграційними процесами вимагає не лише жорстких регуляторних заходів, але й довгострокової стратегії, що передбачає подолання структурних причин міграції шляхом підтримки розвитку, стабілізації та правової державності в країнах Третього світу. Стаття робить вагомий внесок у розвиток сучасного наукового дискурсу щодо міжнародної міграції як одного з визначальних викликів питання глобальної безпеки XXI століття.

Ключові слова: міграція, Європейський союз, країни третього світу, адаптація, економічна інтеграція.

Petryshyn Oleksandr Yaroslavovych postgraduate student of the Department of philosophy and social disciplines, Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatyuk, Ternopil, tel.: (0352) 53-59-01, https://orcid.org/0009-0000-1648-7296

MIGRATION FROM THIRD WORLD COUNTRIES TO EUROPE: CAUSES AND FORMATION OF PROTECTIVE MECHANISMS

Abstract. The article is devoted to a comprehensive analysis of the causes of migration from Third World countries to Europe, as well as the mechanisms aimed at managing these complex processes within the framework of the modern globalized world. The authors systematically examine the historical, economic, social, and environmental factors that shape the multifaceted nature of contemporary international migration. Among the key drivers are armed conflicts, political instability, demographic pressure, the consequences of climate change, ecological disasters, and deep economic inequality that intensifies the population's desire to move to countries with a higher standard of living.

Particular attention in the study is given to the European Union's response to emerging migration challenges. The article analyzes current EU policies on asylum provision, the protection of migrant rights, integration into host societies, and combating illegal migration. The role of international agreements (notably the Dublin Regulation), European legal standards, development funding tools in countries of origin, and interregional cooperation mechanisms is examined in detail. The authors highlight the ambivalence of migration: on the one hand, it contributes to the renewal of the labor force; on the other, it can provoke increased social tensions, complicate cultural adaptation processes, and fuel political populism.

In conclusion, the article emphasizes that effective migration management requires not only strict regulatory measures but also a long-term strategy aimed at addressing the structural causes of migration through supporting development, stabilization, and the rule of law in Third World countries. This study represents a significant contribution to the development of contemporary academic discourse on international migration as one of the defining challenges to global security in the 21st century.

Keywords: migration, European Union, Third World countries, adaptation, economic integration.

Постановка проблеми. Проблема міграції з країн Третього світу до Європи є одним із ключових викликів сучасності, що зумовлює значні трансформації у соціокультурному та економічному середовищі регіону.

Історичний контекст формування міграційних потоків розпочався із колоніальної епохи, яка заклала фундамент для сучасної асиметрії між країнами-метрополіями та їхніми колишніми колоніями. Економічна інтеграція цих держав у постколоніальні системи метрополій, а також демографічні кризи та політична нестабільність у країнах походження, сприяли посиленню міграційних процесів.

Деколонізація середини XX ст. стала важливим етапом формування нових незалежних держав, які стикнулися з низкою викликів, серед яких безробіття, соціальна нерівність та слабка інфраструктура. У цей час країни Західної Європи активно приймали мігрантів з колишніх колоній, що сприяло економічному відновленню, але водночас породило соціальну напругу через нерівномірну інтеграцію.

У статті акцентується увага на демографічних аспектах, зокрема старінні населення Європи, що потребує компенсації через імміграцію. Однак недостатньо продумані інтеграційні політики посилили проблеми сегрегації, ксенофобії та соціальних конфліктів.

У статті проаналізовано історичні та сучасні чинники міграції з країн Третього світу, а також механізми, які Європейський Союз впроваджує для захисту та інтеграції мігрантів. Окрему увагу приділено правовим інструментам, таким як Женевська конвенція 1951 року та Міжнародна конвенція 1990 року, які стали основою для регулювання правового статусу мігрантів. Автор також досліджує взаємозалежність між соціально-економічними змінами у країнах походження мігрантів та динамікою міграційних потоків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Міграційній проблематиці присвятили свої дослідження як українські так і зарубіжні вчені. У статті М. Безушко [1] аналізуються історичні передумови формування міграційної політики ЄС та проблеми, які постають перед сучасними європейськими країнами. Автор наголошує на труднощах, пов'язаних із контролем нелегальної міграції та необхідності гармонізації політики між країнами-членами ЄС. Робота є важливим джерелом для розуміння початкових етапів формування міграційних стратегій у ЄС. Стаття С. Білошицького [2] присвячена аналізу впливу міграційних процесів на соціокультурні зміни в Європі. Автор висвітлює складнощі інтеграції мігрантів у приймаючих суспільствах та політичні виклики, які виникають у зв'язку з цими процесами. Особливу увагу приділено аналізу змін у політичних ландшафтах європейських країн через зростання популістських рухів. Д. Бойчук, Д. Гроза [3] розглядають міграційні кризи як загроза безпеці ЄС. Автори детально аналізують кризу 2015 року, її наслідки та заходи, вжиті для її врегулювання. Дослідження є цінним джерелом для вивчення

механізмів реагування на міграційні виклики. В. Бондарчук [4] аналізує вплив міграційної кризи на політичну та соціальну стабільність ЄС. Автор приділяє увагу викликам, пов'язаним із розподілом відповідальності між країнами-членами, та зростанню внутрішньої напруженості у ЄС. У роботі А. Грубінка [5] розглядаються новітні виклики, пов’язані з регіональною безпекою, та їхній вплив на міграційну політику ЄС. Особлива увага приділяється аналізу політико-правових аспектів регулювання міграційних потоків у рамках ЄС. У статті О. Краєвської [6] висвітлено правові аспекти формування міграційної політики ЄС, що дозволяє краще зрозуміти правові інструменти, які використовуються для регулювання міграційних потоків. Авторка наголошує на важливості координації на рівні європейських інституцій. Монографія О. Малиновської [7] є ґрунтовним дослідженням, що охоплює глобальний контекст міграційної політики, зокрема вплив міграційних процесів на країни ЄС. Авторка проводить порівняльний аналіз українських реалій у контексті європейських викликів. Дослідження Р. Мартьянової [8] розкриває досвід провідних країн ЄС у боротьбі з нелегальною міграцією. Авторка надає приклади впровадження конкретних ініціатив, спрямованих на подолання проблем, пов’язаних із нелегальним перетином кордонів. Стаття О. Ровенчак [9] містить історико-соціологічний аналіз міжнародних міграційних процесів, що дозволяє простежити еволюцію міграції та її вплив на приймаючі країни. У статті З. Священко [10] розглянуто аспекти співпраці ЄС із країнами Північної Африки у сфері регулювання міграційних потоків. Особлива увага приділяється політиці зовнішніх кордонів ЄС та ініціативам співпраці. У статті В. Філіппової, І.Лопушинського, Р.Плюща [11] аналізуються соціальні та економічні наслідки сучасної міграційної політики ЄС. Автори акцентують увагу на викликах інтеграції мігрантів та впливі цих процесів на соціальну стабільність у ЄС.

Стаття Е. Тендаї Ачіуме «Міграція як деколонізація» [13] забезпечує основну основу для розуміння міграції з колишніх колоній до метрополій як наслідку історичних, економічних і політичних зв’язків після деколонізації. Він критикує використання суверенітету для легітимізації виключення мігрантів і вводить «міграцію як деколонізацію» як етичну парадигму, яка виступає за відкриті кордони. Ачіуме стверджує, що мігранти з колишніх колоній мають моральне право на міграцію, яке корениться в колоніальній експлуатації, яка вимагає історичної відповідальності та перерозподілу ресурсів.

Подібним чином робота Мікеле Колуччі та Стефано Галло «Міграція в Південній Європі з 1945 року: переплетення багатьох мобільностей» [14] розглядає структурні причини міграції, зокрема економічну нерівність і

колоніальну спадщину, а також вплив державної політики на регулювання міграційних потоків. Їхній аналіз проливає світло на розвиток захисних механізмів для підтримки мігрантів у приймаючих країнах, узгоджуючи їх із ширшим дискурсом про справедливість і справедливу мобільність. Обидві роботи критично покращують розуміння міграції як соціально-політичного та морального явища.

Огляд літератури демонструє широкий спектр підходів до вивчення міграційних процесів у Європейському Союзі. Основними акцентами є історичний розвиток міграційної політики, сучасні виклики, пов'язані з нелегальною міграцією, та питання інтеграції мігрантів у приймаючі суспільства. Аналіз виявляє важливість правових, соціокультурних та економічних аспектів для формування ефективних захисних механізмів у сфері міграції.

Виклад основного матеріалу. Європейська колоніальна експансія сприяла масштабному переміщенню як людських, так і матеріальних ресурсів, що заклало основу сучасних міграційних процесів. Унаслідок цього асиметричного обміну колишні колонії стали основними постачальниками трудових ресурсів для метрополій. Після процесів деколонізації економіки цих країн залишалися інтегрованими до економічних систем колишніх колонізаторів, що слугувало каталізатором для трудової міграції. Ці процеси можна розглядати як реакцію на тривале економічне та політичне домінування колишніх метрополій над своїми колоніями.

Упродовж XIX – середини XX ст. десятки мільйонів європейців мігрували до колоній, що стало ключовим елементом колоніальної стратегії. Однак після завершення колоніального панування спостерігалася зворотна хвиля міграції, коли мешканці колишніх колоній почали переїжджати до Європи. Водночас колишні колоніальні держави впроваджували різноманітні правові та політичні механізми для обмеження міграційних потоків, обґрунтовуючи це необхідністю захисту національного суверенітету.

Міграційні процеси цього періоду часто зумовлювалися мовною та культурною близькістю до колишніх метрополій, що сприяло легшій адаптації мігрантів у нових соціально-економічних умовах. Проте держави, прагнучи обмежити масштаби міграції, активно застосовували візові режими, посилювали регуляції трудової діяльності та запроваджували жорсткі заходи прикордонного контролю. У цьому контексті Європа почала використовувати більш інтенсивні форми моніторингу та обмеження пересування людей із країн, які раніше входили до колоніальної системи. Ці заходи включали як військові, так і технічні інструменти, спрямовані на посилення контролю за міграційними потоками [13].

Після завершення Другої світової війни процес деколонізації набув значного прискорення, особливо в межах Британської, Французької та Португальської імперій. Розпад колоніальних систем у регіонах Африки, Азії та Карибського басейну призвів до виникнення нових незалежних держав. Ці країни зіткнулися з низкою економічних і соціальних проблем, серед яких домінували високий рівень безробіття, низька продуктивність економіки та слабка інфраструктура. Політична нестабільність, війни, перевороти та етнічні конфлікти додатково сприяли значним міграційним потокам.

У цей період європейські країни, пов'язані з колишніми колоніями, стали основними пунктами призначення для мігрантів. Франція приймала значну кількість мігрантів з Алжиру, Марокко, Тунісу та Західної Африки. Велика Британія стала осередком міграції з Індії, Пакистану, Бангладеш, Ямайки та Карибського басейну. Нідерланди залучали мігрантів із Суринаму та Індонезії. Португалія стикалася з потоками мігрантів із Анголи та Мозамбіку. На початковому етапі деколонізації ці країни вітали трудову міграцію, оскільки це сприяло економічному відновленню після війни. Уряди реалізовували адаптаційні програми для мігрантів, хоча часто недооцінювали культурні й соціальні виклики.

Зростання кількості мігрантів призвело до виникнення ксенофобських настроїв і посилення імміграційної політики. Наприклад, британський Акт про імміграцію 1962 року став одним із перших законодавчих актів, спрямованих на обмеження в'їзду мігрантів. Аналогічні заходи вживалися й іншими країнами, які поступово зменшували можливості для легальної міграції з країн колишніх колоній.

Міграційні процеси після деколонізації сприяли мультикультуризації європейських суспільств. Проте одночасно вони стали джерелом соціальної напруженості через нерівномірну інтеграцію мігрантів. У довгостроковій перспективі мігранти зробили вагомий внесок у розвиток економіки, культури та суспільних інститутів приймаючих країн.

Економічна нерівність між сільськогосподарськими регіонами та розвиненими промисловими центрами стимулювала виїзд значної частини населення до Німеччини, Франції, Швейцарії та Бельгії. Конфлікти, пов'язані з деколонізацією, наприклад у Португалії, спричинили хвилі переселень. З 1970-х років країни Південної Європи, такі як Іспанія, Італія та Греція, поступово перейшли від еміграції до імміграції через потребу в робочій силі у сільському господарстві та сфері послуг.

Попри внесок мігрантів у економіку, відсутність чітких інтеграційних політик у багатьох країнах призвела до нерівності, сегрегації та соціальних конфліктів. Крім того, внутрішня міграція часто перепліталася з міжнарод-

ною, створюючи складні демографічні та соціальні моделі [14]. Міграційні процеси після Другої світової війни стали одним із ключових факторів трансформації європейських суспільств. Вони виявили складнощі інтеграції, але водночас засвідчили значний внесок мігрантів у відновлення та розвиток економіки. Аналіз цих процесів дозволяє глибше зрозуміти сучасні виклики, пов'язані з міграцією, та шляхи їхнього вирішення.

Міграція у XX ст. набула ключового значення у зменшенні глобальної нерівності, яка була обумовлена економічними дисбалансами між розвинутими країнами та країнами Третього світу. Економічні, політичні та екологічні чинники відігравали вирішальну роль у формуванні міграційних потоків, змушуючи мільйони людей змінювати місце проживання.

Дисбаланси у рівні розвитку між індустріалізованими країнами та регіонами, що перебували в умовах постколоніального розвитку, стали одним із головних стимулів міграції. У післявоєнний період деколонізація спричинила значний відтік населення з Африки, Азії та Карибського басейну до європейських країн, які раніше домінували на цих територіях. Мігранти знаходили роботу у промислових секторах, будівництві та сфері послуг, заповнюючи дефіцит робочої сили в приймаючих країнах.

Конфлікти, війни та авторитарні режими в регіонах Африки та Близького Сходу змусили мільйони людей шукати притулок у Європі. Ці переселення були наслідком насильства, геноциду та порушень прав людини. Водночас у приймаючих країнах міграційні кризи стали причиною соціальної напруженості. Націоналістичні рухи використовували ці процеси для популяризації ізоляціоністської політики та обмеження імміграції.

Зростаюча кількість мігрантів у XX ст. була спричинена кліматичними змінами, які негативно впливали на сільське господарство та джерела існування у багатьох регіонах. Засухи, повені та інші природні катаклізми змушували людей переселятися до більш сприятливих територій.

Попри соціальну напругу, мігранти робили значний внесок в економіки приймаючих країн. Вони забезпечували робочу силу у низькооплачуваних та фізично важких галузях, сприяючи економічному зростанню та демографічній стабільності.

У XX ст. створено основи сучасних механізмів міжнародного захисту мігрантів. Женевська конвенція 1951 року стала ключовим документом, який закріпив принцип "non-refoulement", що забороняє примусове повернення біженців до країн, де їхньому життю або свободі загрожує небезпека. Цей документ заклав базу для формування політик захисту біженців у міжнародному масштабі.

Попри досягнення, політичні рішення щодо міграції залишалися залежними від інтересів окремих держав. Це обмежувало можливості

ефективного врегулювання міграційних криз, особливо в умовах регіональних конфліктів та економічних викликів.

Міграція у XX ст. стала не лише наслідком глобальних нерівностей, а й механізмом їх часткового подолання. Водночас вона створила нові виклики для приймаючих суспільств та міжнародної спільноти, стимулюючи пошук рішень для гармонійного співіснування та сталого розвитку [15].

Прийняття у 1990 році «Міжнародної конвенції про захист прав усіх трудящих-мігрантів та членів їхніх сімей» стало важливим кроком у регулюванні правового статусу мігрантів у Західній Європі та інших розвинених країнах на тлі зростання міграційних потоків. Конвенція має універсальний характер і поширюється на всіх працівників-мігрантів без дискримінації за статтю, расою, кольором шкіри, мовою, релігійними чи політичними переконаннями, національним, етнічним чи соціальним походженням, а також за іншими ознаками.

Основоположним принципом Конвенції є забезпечення рівних прав людини та основних свобод для всіх працівників-мігрантів та їхніх сімей. Документ охоплює весь процес міграції, починаючи з підготовки до виїзду, етапів транзиту, і закінчуючи періодом перебування на території приймаючої країни. Особливу увагу приділено гарантіям у політичній, економічній, соціальній та культурній сферах.

Конвенція встановлює зобов'язання держав забезпечувати працівникам-мігрантам рівний доступ до соціального забезпечення, охорони праці, освіти, медичних послуг, а також правову допомогу. Крім того, вона регулює питання захисту від експлуатації, недопущення незаконного вигнання з території приймаючої держави та гарантує безпеку особистих даних мігрантів.

Запровадження Конвенції стало відповіддю на зростаючу тенденцію трудової міграції та виклики, пов'язані з інтеграцією мігрантів у суспільне життя приймаючих країн. Це правове зобов'язання, яке спрямоване на формування більш справедливих умов для соціального співіснування у глобалізованому світі [12, с. 49].

Активізація міграційних процесів у Європі значною мірою зумовлена демографічними викликами, зокрема депопуляцією та старінням корінного населення. Однією з небагатьох північноатлантичних країн, яка демонструє демографічний приріст, є Албанія, мусульманська країна, що зберігає позитивну тенденцію народжуваності, необхідну для підтримки її населення.

Статистичні дані свідчать про суттєве зниження рівня народжуваності в Європі. З двадцяти країн світу з найнижчим рівнем народжуваності вісімнадцять розташовані на європейському континенті. Середній коефіцієнт народжуваності в Європі становить 1,4 дитини на одну жінку,

що значно нижче за рівень заміщення поколінь у 2,1 дитини. Востаннє такий рівень був зафіксований у Європі у 1957 році.

Демографічний відділ ООН прогнозує, що при збереженні поточного рівня народжуваності та без урахування імміграції чисельність населення Європи до 2050 року скоротиться до 556–600 мільйонів осіб. Це означатиме втрату людського потенціалу, еквівалентну сукупному населенню сучасних Німеччини, Нідерландів, Бельгії, Швеції, Данії та Норвегії.

Європа стикається з гострою демографічною кризою, пов'язаною з депопуляцією корінного населення. Для компенсації дефіциту робочої сили залучаються імміграційні потоки з інших континентів, що призводить до істотної зміни етнонаціонального складу ЄС. На сьогодні близько 30 мільйонів громадян Євросоюзу народжені за його межами, що становить близько 6% від загальної кількості населення. Водночас нелегальна імміграція оцінюється у 4,5–8 мільйонів осіб (1–1,75%) [16], за деякими експертними оцінками – до 10–15%іммігрантів переважають вихідці з мусульманських країн: лише на території ЄС мешкає близько 15 мільйонів мусульман. Ця група стала другою за чисельністю релігійною спільнотою після християн, витіснивши юдаїзм. Додатково, до дипломатичного та стратегічного простору ЄС належать країни, які населяють майже 100 мільйонів мусульман (Албанія, Боснія, Туреччина, Азербайджан) [17].

Ці демографічні зміни створюють значні виклики для економічного розвитку, систем соціального забезпечення та збереження трудового потенціалу регіону. Саме в таких умовах міграція стає ключовим фактором для компенсації демографічних втрат, а також забезпечення стабільного функціонування економіки і соціальних інститутів [2, с. 330].

Значний приплив мігрантів спричинив виникнення анклавів африканського, азійського та мусульманського населення, які часто уникають соціокультурної асиміляції. Етнічні громади відстоюють свою ідентичність, що ускладнює інтеграцію у європейські суспільства. Провідні суспільствознавці підкреслюють, що сучасний світ характеризується посиленням опору "тигельному" процесу, коли етнічні групи наполягають на збереженні своєї самобутності [2, с. 331].

Зростання кількості мігрантів породжує тривогу серед корінного населення. Американський політолог Р. Каган зазначає, що європейське суспільство болісно реагує на виклики імміграції та мультикультурності, підкреслюючи складність інтеграції нових іммігрантів [18].

Міграція стала важливим чинником демографічного та економічного розвитку Європи, водночас породивши численні соціальні виклики. Політика інтеграції часто виявляється неефективною, що посилює напругу між корінним населенням та іммігрантами. Незважаючи на це, мігранти

залишають значний внесок у економіку приймаючих країн, особливо у сферах низькооплачуваної праці.

Таким чином, ефективне управління міграційними потоками вимагає збалансованого підходу, який враховує як потреби ринку праці, так і соціокультурні виклики інтеграції.

Висновки. Дослідження показало, що міграція з країн Третього світу до Європи є складним і багатофакторним явищем, обумовленим як економічними, так і соціально-політичними причинами. Історичні аспекти, пов'язані з колоніальним минулим, визначили базові економічні та соціальні нерівності, які продовжують сприяти міграції. Актуальні проблеми, такі як збройні конфлікти, політична нестабільність, екологічні кризи та демографічний тиск, підсилюють ці процеси, створюючи нові виклики для приймаючих країн.

Європейський Союз, як головний регіональний актор, активно працює над розробкою ефективних захисних механізмів. Це включає як створення правової бази для захисту мігрантів, так і впровадження інтеграційних політик. Важливу роль відіграють міжнародні угоди, такі як Женевська конвенція, а також регіональні ініціативи, спрямовані на контроль міграційних потоків і зменшення нелегальної міграції.

Разом із тим, дослідження показало, що існуючі механізми потребують вдосконалення. Інтеграція мігрантів, створення рівних умов для адаптації, боротьба з ксенофобією та соціальною напругою залишаються актуальними завданнями. Вирішення цих питань можливе лише за умов комплексного підходу, що враховує як потреби приймаючих країн, так і першопричини міграції в країнах походження.

Таким чином, стаття підкреслює необхідність посилення міжнародного співробітництва, інвестування в розвиток країн Третього світу та формування політик, орієнтованих на довгострокову стабілізацію міграційних процесів. Подальші дослідження мають зосередитися на аналізі ефективності сучасних інтеграційних практик та пошуку нових рішень, спрямованих на гармонізацію інтересів усіх зацікавлених сторін.

Література

1. Безушко М.С. Міграційна політика ЄС: виникнення та проблеми сьогодення // Юридичний науковий електронний журнал. 2020. № 1. С. 276-278. DOI https://doi.org/10.32782/2524-0374/2020-1/6.

2. Білошицький С. В. Міграційні процеси у провідних кранах ЄС: соціокультурні трансформації та політичні наслідки // Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса НАН України. 2014. Вип. 4-5. С. 328–340.

3. Бойчук Д. С., Гроза Д. В. Міграційні кризи як виклики безпеці ЄС: історія розвитку та сьогодення // Право та інновації. 2023. № 1 (41). С. 96–104.

4. Бондарчук В. В. Європейська міграційна криза та стабільність ЄС // Східна Європа: економіка, бізнес та управління. 2016. Випуск 2 (02). С. 28–31.

5. Грубінко, Андрій. Визначальні тренди міграційної політики Євросоюзу в умовах новітніх викликів регіональній безпеці: політико-правові аспекти // Актуальні проблеми правознавства. 2020. № 4 (24). С. 6-12.

6. Краєвська О.А. Міграційна політика Європейського Союзу: політико-правовий аспект // Грані. Серія: політологія. 2011. № 5 (79). С. 143-147.

7. Малиновська О.А. Міграційна політика: глобальний контекст та українські реалії: монографія. Київ: *НІСД,* 2018. 472 с.

8. Мартьянова Р. А. Досвід країн ЄС у сфері протидії нелегальній міграції: виклики та шляхи їх вирішення // Вчені записки ТНУ ім. В. І. Вернадського. Серія: Публічне право і адміністрування. 2024. Том 35 (74). № 1. С. 189–195.

9. Ровенчак О.А. Види та етапи міжнародної міграції: історико-соціологічний огляд // Соціальні технології. 2006. № 29. С. 288–300.

10. Священко З. Міграційна політика Європейського Союзу щодо країн Північної Африки // Європейські історичні студії. 2019. № 13. С. 67–83.

11. Філіппова В., Лопушинський І., Плющ Р. Наслідки сучасної міграційної політики Європейського Союзу. Migration & Law. 2022. Vol. 2 (issues 1–2). URL: http://doi.org/10.32752/2786-5185- 2022-2-1-26-40

12. Міграційні процеси в сучасному світі: світовий, регіональний та національний виміри: (Понятійний апарат, концептуальні підходи, теорія та практика): Енциклопедія / Упоряд. Ю. І. Римаренко; За ред. Ю. Римаренка. К.: Довіра, 1998. 912 с.

13. Achiume Tendayi, Migration As Decolonization (February 7, 2019). 71 Stanford Law Review 1509 (2019), UCLA School of Law, Public Law Research Paper No. 19-05, Available at SSRN: URL: https://ssrn.com/abstract=3330353

14. Colucci M., Gallo St. Migration in Southern Europe since 1945: The Entanglement of many Mobilitiesє Revue européenne des migrations internationales. 2018/1 Vol. 34. URL: https://shs.cairn.info/revue-europeenne-des-migrations-internationales-2018-1?lang=fr

15. Hollifield J. Migration, Forced Displacement, and Human Development URL: https://www.wilsoncenter.org/article/migration-forced-displacement-and-human-development

16. Vernet D. Ce que les politiques savent de l'immigration et ne disent pas // Slate.fr. 2013. 29 octobre. URL: Slate.fr. – http://www.slate.fr/story/79226/politiques-immigration-europe-france-mensonges

17. Khanna Parag. The empire strikes back // The Guardian. 2008. 4 February.

18. Kagan R. In Europe, a Slide Toward Irrelevance // The Washington Post. 2008. 13 June.

References:

1. Bezushko M.S. "Migratsiina polityka YeS: vynyknennia ta problemy sohodennia [EU Migration Policy: Origins and Current Problems] // Yurydychnyi naukovyi elektronnyi zhurnal. 2020. № 1. S. 276-278. DOI https://doi.org/10.32782/2524-0374/2020-1/6. [in Ukrainian]

2. Biloshytskyi S.V. Migratsiini protsesy u providnykh krainakh YeS: sotsiokulturni transformatsii ta politychni naslidky [Migration Processes in the Leading EU Cranes: Sociocultural Transformations and Political Consequences] // Naukovi zapysky Instytutu politychnykh i etnonatsionalnykh doslidzhen im. I.F. Kurasa NAN Ukrainy. 2014. Vyp. 4-5. S. 328-340. [in Ukrainian]

3. Boichuk D.S., Groza D.V. Migratsiini kryzy yak vyklyky bezpetsi YeS: istoriia rozvytku ta sohodennia [Migration Crises as Challenges to EU Security: History of Development and Present Day] // Pravo ta innovatsii. 2023. № 1 (41). S. 96-104. [in Ukrainian]

4. Bondarchuk V.V. Yevropeiska migratsiina kryza ta stabilnist YeS [European migration crisis and EU stability] // Skhidna Yevropa: ekonomika, biznes ta upravlinnia. 2016. Vyp. 2 (02). S. 28-31. [in Ukrainian]

5. Hrubinko A. Vyznachalni trendy migratsiinoi polityky Yevrosoiuzu v umovakh novitnikh vyklykiv rehionalnii bezpetsi: polityko-pravovi aspekty [Determinant trends in the migration policy of the European Union in the context of new challenges to regional security: political and legal aspects] // Aktualni problemy pravo-znavstva. 2020. № 4 (24). S. 6-12. [in Ukrainian]

6. Kraievska O.A. Migratsiina polityka Yevropeiskoho Soiuzu: polityko-pravovyi aspekt [Migration policy of the European Union: political and legal aspect] // Hrani. Seriia: politolohiia. 2011. № 5 (79). S. 143-147. [in Ukrainian]

7. Malynovska O.A. Migratsiina polityka: hlobalnyi kontekst ta ukrainski realii: monohrafiia [Migration policy: global context and Ukrainian realities: monograph]. Kyiv: NISD, 2018. 472 s. [in Ukrainian]

8. Martianova R.A. Dosvid krain YeS u sferi protydii nelehialnii migratsii: vyklyky ta shliakhy yikh vyrishennia [Experience of EU countries in combating illegal migration: challenges and ways to solve them] // Vcheni zapysky TNU im. V.I. Vernadskoho. Seriia: Publichne pravo i administruvannia. 2024. Tom 35 (74). № 1. S. 189-195. [in Ukrainian]

9. Rovenchak O.A. Vydy ta etapy mizhnarodnoi migratsii: istoryko-sotsiolohichnyi ohliad [Types and stages of international migration: historical and sociological review] // Sotsialni tekhnolohii. 2006. № 29. S. 288-300. [in Ukrainian]

10. Svishchenko Z. Migratsiina polityka Yevropeiskoho Soiuzu shchodo krain Pivnichnoi Afryky [Migration policy of the European Union towards the countries of North Africa] // Yevropeiski istorychni studii. 2019. № 13. S. 67-83. [in Ukrainian]

11. Filippova V., Lopushynskyi I., Pliushch R. Naslidky suchasnoi migratsiinoi polityky Yevropeiskoho Soiuzu [Consequences of the modern migration policy of the European Union] // Migration & Law. 2022. Vol. 2 (issues 1–2). URL: http://doi.org/10.32752/2786-5185-2022-2-1-26-40. [in Ukrainian]

12. Migratsiini protsesy v suchasnomu sviti: svitovyi, rehionalnyi ta natsionalnyi vymiry: (Poniatiinyi aparat, kontseptualni pidkhody, teoriia ta praktyka): Entsyklopediia [Migration processes in the modern world: global, regional and national dimensions: (Conceptual apparatus, conceptual approaches, theory and practice): Encyclopedia] / Uporiad. Yu.I. Rymarenko; Za red. Yu. Rymarenka. K.: Dovira, 1998. 912 s. [in Ukrainian]

13. Achiume Tendayi. Migration As Decolonization (February 7, 2019). 71 Stanford Law Review 1509 (2019), UCLA School of Law, Public Law Research Paper No. 19-05. Available at SSRN: URL: https://ssrn.com/abstract=3330353. [in English]

14. Colucci M., Gallo St. Migration in Southern Europe since 1945: The Entanglement of many Mobilities // Revue européenne des migrations internationales. 2018/1 Vol. 34. URL: https://shs.cairn.info/revue-europeenne-des-migrations-internationales-2018-1?lang=fr. [in English]

15. Hollifield J. Migration, Forced Displacement, and Human Development. URL: https://www.wilsoncenter.org/article/migration-forced-displacement-and-human-development. [in English]

16. Vernet D. Ce que les politiques savent de l'immigration et ne disent pas // Slate.fr. 2013. 29 octobre. URL: Slate.fr. – http://www.slate.fr/story/79226/politiques-immigration-europe-france-mensonges. [in French]

17. Khanna Parag. The empire strikes back // The Guardian. 2008. 4 February. [in English]

18. Kagan R. In Europe, a Slide Toward Irrelevance // The Washington Post. 2008. 13 June. [in English]

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) № 4(34)2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК [78.071.1:929] «19...»(4+477)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-2069-2077

Позднякова Інна Сергіївна кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри історії України та всесвітньої історії, Центрально-український державний університет імені Володимира Винниченка м. Кропивницький, https://orcid.org/0000-0002-9256-4633

ДЖАЗОВИЙ МУЗИКАНТ ЕДДІ РОЗНЕР: КУЛЬТУРНО-ПОЛІТИЧНИЙ ВИМІР БІОГРАФІЇ

Анотація. Стаття присвячена дослідженню життєвого шляху Едді (Адольфа) Рознера – видатного джазового трубача, композитора та керівника оркестру, доля якого стала прикладом трагічного переплетення мистецтва і політики в умовах тоталітарних режимів XX століття. Народжений у Берліні в польсько-єврейській родині, Рознер отримав класичну музичну освіту в Берлінській консерваторії, але обрав шлях джазового музиканта. Він став учасником одного з провідних оркестрів Німеччини – Weintraubs Syncopators, а згодом створив власний джазовий колектив, що здобув популярність у Польщі, Франції, Бельгії та Скандинавії.

Втім, прихід нацистів до влади змусив його тікати спочатку до Польщі, а після початку Другої світової війни – на територію Радянського Союзу. Там, завдяки підтримці радянської влади, Рознер став керівником Державного джазового оркестру Білоруської РСР. Його оркестр гастролював по всьому СРСР, здобув величезну популярність, виконував репертуар як радянських, так і джазових авторів. Однак після завершення війни хвиля репресій проти «космополітизму» не оминула його. У 1946 році Едді Рознера було заарештовано та засуджено до 10 років ГУЛАГу.

Попри роки в таборах, Рознер зумів повернутися на сцену в 1950-х роках, створивши новий оркестр, який здобув популярність. Його музична діяльність охоплює класичний свінг, естраду, оркестрову джазову музику й навіть радянське танго. У 1973 році Едді Рознеру дозволили емігрувати до ФРН, де він і помер у 1976 році, фактично забутий.

Життєвий і творчий шлях Едді Рознера є прикладом того, як митці змушені були пристосовуватись до реалій двох найжорстокіших тоталітарних режимів XX століття – нацистського та радянського. Його біографія – це історія про силу музики, внутрішню свободу, витривалість і драму особистості, розчавленої державною машиною.

Ключові слова: Едді Рознер, джаз, цензура, репресії, Друга світова війна, радянська естрада.

Pozdniakova Inna Serhiivna PhD in History, Associate Professor, Associate Professor of the Department of History of Ukraine and World History, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University, Kropyvnytskyi, https://orcid.org/0000-0002-9256-4633

JAZZ MUSICIAN EDDIE ROSNER: THE CULTURAL AND POLITICAL DIMENSIONS OF HIS BIOGRAPHY

Abstract. The article is devoted to the study of the life path of Eddie (Adolph) Rosner, an outstanding jazz trumpeter, composer, and bandleader whose fate serves as an example of the tragic intertwining of art and politics under the totalitarian regimes of the 20th century. Born in Berlin to a Polish-Jewish family, Rosner received a classical music education at the Berlin Conservatory but chose to pursue a career as a jazz musician. He became a member of one of Germany's leading orchestras, the Weintraubs Syncopators, and later formed his own jazz band, which gained popularity in Poland, France, Belgium, and Scandinavia.

The rise of the Nazis to power forced him to flee, first to Poland and, after the outbreak of World War II, to the territory of the Soviet Union. There, with the support of the Belarusian authorities, Rosner became the leader of the State Jazz Orchestra of the Belarusian SSR. His orchestra toured throughout the USSR, gained immense popularity, and performed a repertoire that included both Soviet and jazz compositions. However, after the end of the war, the wave of repression against «cosmopolitanism» did not spare him. In 1946, Eddie Rosner was arrested and sentenced without trial to ten years in the Gulag.

Despite the years spent in labor camps, Rosner managed to return to the stage in the 1950s, forming a new orchestra that achieved notable success. His musical work spanned classic swing, pop, orchestral jazz, and even Soviet tango. In 1973, Eddie Rosner was granted permission to emigrate to Germany, where he died in 1976 – largely forgotten by the authorities but remembered by his listeners.

Keywords: Eddie Rosner, jazz, censorship, repressions, World War II, Soviet popular music.

Постановка проблеми. Життєвий шлях Едді Рознера є яскравим прикладом того, як тоталітарні режими (нацизм і сталінізм) впливали на особистість і творчу долю людини. Рознер утік з Німеччини через

нацистське переслідування євреїв. У СРСР він був одним із перших, хто «савєтизував» джаз і зробив його доступним для радянського слухача. Режим спочатку використав його, а потім зробив все задля того, щоб стерти з історії його ім'я. Він пройшов табори ГУЛАГу, але не втратив любові до музики. Це робить історію його життя надзвичайно важливою для осмислення теми свободи творчості, репресій та культурної пам'яті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Цінним джерелом для написання цієї розвідки стало біографічне дослідження «Von Hitler vertrieben, von Stalin verfolgt. Der Jazzmusiker Eddie Rosner» («Вигнаний Гітлером, переслідуваний Сталіним. Джазовий музикант Едді Рознер»), автори якого розкрили маловідомі сторінки життя Едді Рознера [1]. Культурно-політичний аналіз біографії в умовах двох тоталітарних систем здійснено у статті Kolleritsch E. «Jazz in totalitarian systems (Nazi-Germany and former USSR): the life of the trumpet player Eddie Rosner» («Джаз у тоталітарних системах (нацистська Німеччина та колишній СРСР): життя трубача Едді Рознера») [2].

Особливу цінність представляють відео- та аудіоматеріали, що розповідають про життя виконавця, який увійшов в історію джазу як Європи, так і СРСР, а також матеріали віднайдені у фондах Державного архіву Кіровоградської області (ДАКірО), що приписували зняти з подальшого розповсюдження понад 20 найменувань грамплатівок, із записами музичних творів у виконанні джазового оркестру під управлінням Едді Рознера [3; 4].

Метою даної статті є висвітлення життєвого шляху Едді Рознера – видатного джазового музиканта єврейсько-польського походження, як прикладу взаємодії мистецтва і тоталітарних режимів XX століття. Також ставиться за мету відновити культурну пам'ять про Рознера, ім'я якого свідомо замовчувалося радянською владою.

Виклад основного матеріалу. Адольф Рознер народився у Берліні в польсько-єврейській родині. Його батько ремісник-каретник Іцхак Рознер на початку XX ст. переїхав з Польщі до Німеччини де у нього, батька чотирьох доньок, 26 травня 1910 року народився син Адольф [5]. З шести років хлопчик навчався гри на скрипці, а згодом вступив до Берлінської консерваторії, де вивчав скрипку, диригування та, як обов'язковий інструмент, трубу [2, С. 257].

Приблизно з 1928 року Рознер зацікавився джазом і почав грати в танцювальних оркестрах, таких як ансамблі Єфіма Шахмейстера та Марека Вебера в Берліні. Виступаючи як музикант він перейшов на свій другий інструмент – трубу.

У 1929 році Рознер остаточно покинув класичні студії та став професійним джазовим і танцювальним музикантом. Спочатку він приєднався до

німецького оркестру Rose-Petöfy для виступів у Гамбурзі, а згодом перейшов до Weintraubs Syncopators – одного з найкращих німецьких професійних ансамблів танцювальної музики у стилі Hot Jazz, який виступав у Німеччині та Європі у період з 1926 до 1933 року. Музиканти оркестру, на чолі з піаністом Стефаном Вайнтраубом, володіли кількома інструментами, вміло поєднували театральні та клоунадійні елементи у виступах і захоплювали слухачів різноманіттям музичних стилів. Це ідеально відповідало віртуозності та артистичному таланту Рознера. Невдовзі Weintraubs Syncopators стали найпопулярнішим шоу-оркестром у Німеччині. Вони виступали, зокрема, у знаменитому вар'єте Winter-Garten у Берліні разом із легендарною Жозефіною Бейкер. У 1928 році вони записали свою першу платівку. Протягом 1930–1933 роках Weintraubs Syncopators активно гастролювали містами Німеччини, Швейцарії, Австрії, Угорщини та Чехословаччини [2, С. 258].

У 1933 році, після приходу нацистів до влади, Weintraubs Syncopators, як «неарійському» оркестру, заборонили виступати в Німеччині й колектив вирушив у масштабне закордонне турне. Через деякий час Рознер покинув Weintraubs Syncopators та створив власний оркестр.

Після жорстокого побиття бойовиками СА у пабі в Берліні, приблизно в березні-квітні 1933 року, Рознер вирішив рятувати свою родину. Він організував еміграцію батьків і трьох сестер до США та Південної Америки. Саме у цей період він змінює ім'я, спочатку на «Аді», а згодом «Едді».

Деякий час він мешкав у Бельгії та через проблеми з візою восени 1935 року йому довелося залишити цю країну. Через Цюрих і Прагу Рознер разом із кількома учасниками свого оркестру переїхав до Варшави, а згодом до Кракова, де на початку 1936 року створив новий колектив із семи музикантів для виступів у Cafe Cyganeria [2, С. 259].

Імовірно зіграв роль той факт, що його батьки колись приїхали до Німеччини з Польщі, адже обоє народилися в Освенцимі. Це був шлях назад, до свого коріння. Імовірно він сподівався, що це буде шлях у безпеку [6].

Оркестр Рознера став помітним явищем у джазовому житті міжвоєнної Польщі й не тільки. Він гастролював у Парижі, де протягом трьох місяців виступав у престижному ABC Theatre зі своїм колективом Adi Rosner's American Band. Після Парижа були виступи в Монте-Карло, Ліллі, Амстердамі та Ризі.

Важливі зміни відбулися й в особистому житті музиканта. У 1939 році Рознер одружився Рут Каминською – співачкою, актрисою Єврейського театру у Варшаві, яка була донькою відомої акторки Іди Каминської, зірки чехословацького кінематографа. У цьому шлюбі народилася донька [6; 2, С. 260].

Після нападу з боку Німеччини, коли Варшава зазнала бомбардувань, подружжя рятувалося переховуючись у підвалі нічного клубу Esplanade, де раніше виступав оркестр Рознера. Але ситуація у місті ставала дедалі небезпечнішою. Нацистські війська увійшли в місто і почали рейди. Тоді Едді пішовши до штаб-квартири гестапо видаючи себе за громадянина Німеччини, який проживає в Польщі та бажає приєднатися до Вермахту, щоб служити своїй батьківщині. Він зумів отримати старшинський мундир і переодягнувшись разом із дружиною перетнув кордон та дістався Білостока, на той час окупованого Червоною армією [7].

Через Білосток родина переїхала до Львова. Протягом кількох тижнів більшість його музикантів знову зібралися разом і новий оркестр Рознера почав виступати у львівському кафе Bagatelle – одному з найвідоміших культурних осередків міста того часу [2, С. 260].

Згодом музичний колектив, що складався з біженців з Німеччини та Польщі, переїхав до Мінську, де мав величезний успіх. Зрештою оркестр почув перший секретар ЦК Комуністичної партії Білорусі, шанувальник джазу Пантелеймон Пономаренко. У своїй книзі «Red Hot – The Fate of Jazz in the Soviet Union» С. Фредерік Старр описує, що сталося далі: «Прибувши з охороною в гримерку Рознера після виступу в Мінську, Пономаренко запропонував назвати новоприбулий колектив Державним джазовим оркестром Білоруської РСР» [8].

Наступні кілька років стали найуспішнішими в кар'єрі Едді Рознера. Він став не просто музикантом, він був офіційним обличчям «радянського джазу», а його оркестр гастролював всіма республіками Радянського Союзу.

Ще до Другої світової війни ставлення до джазу в СРСР характеризувалося постійним коливанням між заохоченням і забороною. У 1920-х роках джаз активно підтримувався – його вітали як символ модерності та нової радянської культури. Але ця епоха тривала недовго.

Усе змінилося у 1928 році після того, як в газеті «Правда» було опубліковано статтю, яка засуджувала джаз як вияв буржуазної аморальності, «тваринних ритмів» і духовної деградації. Цей текст фактично започаткував поворот до репресивної культурної політики щодо джазу.

У 1930-х роках почалася так звана «совєтизація» американського джазу, сформувалася епоха, яку згодом назвуть «Червоною ерою джазу» – період, коли джаз дозволяли, але лише в ідеологічно «переробленій» формі, з одного боку, критикували як «західне зло», а з іншого – використовували як інструмент пропаганди й культурного впливу на молодь [2, С. 260–261].

Серед шанувальників джазу був і сам Сталін. Як згадував Рознер, навесні 1941 р., під час гастролей, його попросили поїхати зі своїм оркестром до Сочі. Після кількох днів перебування в місті музикантам

наказали готуватися до виступу. Оркестр мав грати в порожній залі лише для Сталіна, який був присутній, хоча артисти його не бачили. Через кілька днів Едді зателефонували з Кремля й повідомили, що Сталіну виступ сподобався. Оркестр перейшов у підпорядкування Міністерства оборони та переїхав до Москви [7].

З початком німецько-радянської війни Рознера з оркестром перевели до Киргизстану у м. Фрунзе. Згодом музиканти отримали завдання об'їздити всі республіки СРСР та грати джаз для підняття бойового духу [7]. Під час Другої світової війни колектив гастролював від Вірменії до Сибіру у власному залізничному спальному вагоні, щоб грати для збройних сил і партійних апаратників. Час від часу вони також їздили на вантажівках та танках на передову [8].

Союз СРСР і США під час війни відкрив для джазу нові перспективи. Едді Рознер мав привілейоване життя порівняно з іншими громадянами Радянського Союзу – він жив у розкішних апартаментах готелю «Москва» [2, С. 261]. За деякими свідченнями його заробіток складав аж 100 тисяч рублів на рік (робочий в середньому заробляв близько 2 тис.) [8].

Наприкінці війни, у 1945 році, уряд запропонував йому виступити на святковому концерті в парку Горького [3]. Втім менш ніж через рік Політбюро розпочало кампанію проти космополітизму та західного впливу в цілому. Це була акція, що охопила як ідеологічну, так і мистецьку сфери. Такі інструменти, як кларнет, акордеон і саксофон, були офіційно заборонені [7].

Попри те, що концерти Рознера продовжували збирати аншлаги, у 1946 році в партійній пресі було опубліковано наклепницьку статтю Олени Грошевої «Вульгарність на естраді» в якій Рознера назвали третьосортним ресторанним трубачем, а його музику – західною та декадентською [3].

Рознер вирішив скористатися кампанією репатріації польських громадян і спробувати залишити Радянський Союз, втім було запізно, позаяк восени 1946 року офіційний термін виїзду поляків добіг кінця. Втративши можливість вимагати репатріації як іноземний громадянин завдяки «закону про повернення», Рознер, щоб повернутися до Варшави, звернувся безпосередньо до польського посольства в Москві. 28 листопада 1946 року їх з дружиною заарештували у Львові, куди вони прибули в очікуванні візи. На Луб'янці його катували сім з половиною місяців поки він не підписав фальшиве зізнання, у якому оголосив себе іноземним шпигуном й у липні 1947 року був засуджений до десяти років ув'язнення за п'ятдесят восьмою статтею як ворог народу [7].

Майже одразу спеціальним наказом Управління по контролю за видовищами та репертуаром Української РСР від 9 жовтня 1947 року

приписувалося зняти з подальшого розповсюдження 26 найменувань грамплатівок, із записами музичних творів у виконанні джазового оркестру під управлінням Едді Рознера [4, Акр. 114–115].

Рознера етапували в Чабарівський табір у Західному Сибіру. Дружину заслали до Середньої Азії в табір для членів родин політичних злочинців, а доньку взяли на тимчасове виховання друзі родини [5].

Однак слава Едді випередила його. Керівництво табору доручило йому організувати Чабарівський оркестр ГУЛАГ, який складався з двох саксофонів, тромбона, гітари, акордеона, двох скрипок, кларнета та барабанщика [7].

Через три роки Едді перевели на Колиму, а потім до табору в Магадані, де він перебував до свого звільнення у 1954 році. Керівництво табору дозволили йому створити музичний колектив – «Джазовий оркестр Відділення №3», який переважно виступав для розваг охоронців, партійних працівників та їхніх родин.

Після смерті Сталіна нове радянське керівництво пішло на деяку лібералізацію суспільно-політичного життя, були оголошені перші амністії. Проте Рознеру довелося чекати до весни 1954 року, коли Верховний суд СРСР скасував вирок. На певний час родина возз'єдналася, але врятувати шлюб не вдалося. Подружжя розлучилося, Рут з донькою виїхали до Варшави, а згодом переїхали до Нью-Йорка. Рознер оселився в Москві де організував новий, так званий Естрадний оркестр, який на піку популярності нараховував до 64 учасників [2, С. 262].

Однак у 1960-х рр. зірка «Короля джазу», як називали Рознера, почала згасати через появу нових музичних стилів, як-от рок і поп, які поступово витіснили джаз із модних тенденцій. Прихід Брежнєва до влади знаменував повернення до не надто завуальованого неосталінізму. Рознер все частіше конфліктував з органами влади, які опікувалися культурною сферою. Він був звільнений з Ермітажного театру і поїхав диригентом у невелику філармонію в Білорусь. Таке становище спонукало його неодноразово подавати прохання про повернення до Берліна, проте їх постійно відхиляли.

Коли в рамках політики розрядки у 1972 році президент США Річард Ніксон відвідав Москву, Рознер звернувся до посольства США та намагався отримати підтримку президента, щоби домогтися дозволу залишити СРСР. Нарешті, у 1973 році він отримав паспорт і виїхав разом із другою дружиною, танцівницею оркестру Галиною Ходес, та двома доньками до Берліна [2, С. 262]. Одна з його сестер, яка з довоєнних часів мешкала у Бразилії, орендувала для них квартиру в добре знайомому з дитинства районі Західного Берліну [5]. Але на нього чекали нові випробування.

У СРСР громадянин, який виїжджав за кордон проти волі режиму, автоматично вносився до списку зрадників та позбавлявся всього майна. Якщо це артист, то все ще жорстокіше і складніше, адже влада робила все, щоб спаплюжити його ім'я. Так було і з Едді Рознером. Міністерство культури розпорядилося заблокувати випуск його платівок, а ті, що вже були на ринку, відправити на злам. Також були розмагнічені усі записи в архівах телебачення та радіо. Скасовано всі контракти на запис, майно конфісковане, а ім'я стерте з історії [7].

У Берліні він знову спробував щастя як музикант, переобладнавши підвал на Курфюрстендамм під клуб «Gamasche», але публіка залишилася байдужою, адже музика, яка зробила його широковідомим у Радянському Союзі, на той час була не надто популярною на Заході. Деякий час Рознер намагався отримати грошову компенсацію, яку виплачували євреям-жертвам нацизму, але в підсумку отримав лише пенсію 697 марок на місяць та роботу в ресторанному оркестрі [9].

Едді Рознер помер від серцевого нападу 8 серпня 1976 року, забутий та збіднілий і був похований на єврейському кладовищі в Берліні [6]. Йому було 66 років.

Висновки. Життєвий і творчий шлях Едді Рознера є прикладом того, як митці змушені були пристосовуватись до реалій двох найжорстокіших тоталітарних режимів XX століття – нацистського та радянського. Його біографія – це історія про силу музики, внутрішню свободу, витривалість і драму особистості, розчавленої державною машиною.

Попри переслідування, арешт, заслання до ГУЛАГу й подальше забуття, Рознер зумів залишити глибокий слід в історії джазу в Європі та СРСР. Вивчення постаті Едді Рознера є актуальним для сучасного покоління, оскільки воно поглиблює розуміння взаємозв'язку між культурою та політикою в тоталітарних системах.

Література:

1. Pickhan Gertrud, Preisler Maximilian. *Von Hitler vertrieben, von Stalin verfolgt. Der Jazzmusiker Eddie Rosner*. Berlin–Brandenburg 2010. 154 p. URL: https://issuu.com/be.bra.verlag/docs/9783937233734_eddie_rosner_hitler_s

2. Kolleritsch Elisabeth. Jazz in totalitarian systems (nazigermany and former ussr): the life of the trumpet player Eddie Rosner. *European Scientific Journal*. May 2015. SPECIAL edition. Vol. 2. P. 256–263. URL: https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/5597

3. Levy Mike. *The Jewish Jazzman from the Gulag*. 12.01.2022. URL: https://www.youtube.com/watch?v=tuxYsYYiJLc&t=140s

4. Державний архів Кіровоградської області (ДАКірО). Ф. 3056. Оп. 2. Спр. 13. 115 арк.

5. Вайнер Л. Эдди Рознер. Судьба джазмена в СССР. *Чайка.* № 1 (204). 01.01.2012. URL: https://www.chayka.org/node/4505?utm_source=chatgpt.com

6. Langels Otto. Von Hitler vertrieben, von Stalin verfolgt. *Deutschlandfunk Kultur*. 07.01.2011. URL: https://www.deutschlandfunkkultur.de/von-hitler-vertrieben-von-stalin-verfolgt-100.html

7. Sazonova Natalia. *The gulag jazz player. The extraordinary life of Eddie Rosner between Hitler and Stalin.* Ed. The anchor of the Mediterranean, Naples 2008. URL: https://en.difesaonline.it/evidenza/recensioni/natalia-sazonova-il-jazzista-del-gulag-la-straordinaria-vita-di-eddie-rosner-tra

8. Zwerin Mike. Eddie Rosner Revival Fills In Gaps in the Soviet Memory: First Ghost Band in Russia. *International Herald Tribune*. January 2002. URL: https://www.nytimes.com/2002/01/30/style/IHT-eddie-rosner-revival-fills-in-gaps-in-the-soviet-memory-first-ghost.html?smid=url-share

9. Verbeet Markus. Jazzmusiker Eddie Rosner: Herr der Tröte. *Spiegel*. 17.09.2010. URL: https://www.spiegel.de/geschichte/jazzmusiker-eddie-rosner-a-946696.html

References:

1. Pickhan G., & Preisler M. (2010). *Von Hitler vertrieben, von Stalin verfolgt: Der Jazzmusiker Eddie Rosner*. Berlin-Brandenburg [In German].

2. Kolleritsch E. (2015). Jazz in totalitarian systems (Nazigermany and former USSR): the life of the trumpet player Eddie Rosner. *European Scientific Journal* [in English].

3. Levy M. (2022, January 12). *The Jewish Jazzman from the Gulag* [Video]. YouTube [In German].

4. Derzhavnyi arkhiv Kirovohradskoi oblasti (DAKirO) [State Archive of the Kirovohrad Region]. F. R-3056. Op. 2. Spr. 13. 115 ark.

5. Vayner L. (2012, January 1). Eddi Rozner. Sudba dzhazmena v SSSR [Eddie Rosner. The fate of a jazzman in the USSR]. *Chaika*, (1) 204 [In Russian].

6. Langels O. (2011, January 7). Von Hitler vertrieben, von Stalin verfolgt. *Deutschlandfunk Kultur* [In German].

7. Sazonova N. (2008). *The Gulag jazz player: The extraordinary life of Eddie Rosner between Hitler and Stalin*. Naples: The Anchor of the Mediterranean [in English].

8. Zwerin M. (2002, January 30). Eddie Rosner revival fills in gaps in the Soviet memory: First ghost band in Russia. *International Herald Tribune* [in English].

9. Verbeet M. (2010, September 17). Jazzmusiker Eddie Rosner: Herr der Tröte. *Spiegel*. [In German].

УДК 94(477.51)"17/18"

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-2078-2089

Прокопчук Віктор Степанович доктор історичних наук, професор кафедри історії, правознавства та методики навчання, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, м. Глухів, тел.: (096) 457-60-09, https://orcid.org/0009-0002-4624-381X

Гриценко Андрій Петрович доктор педагогічних наук, доцент, директор Навчально-наукового інституту філології та історії, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, м. Глухів, тел.: (095) 071-07-47, https://orcid.org/0000-0002-9107-1394

Крижанівський Віталій Михайлович кандидат історичних наук, старший викладач кафедри історії, правознавства та методики навчання, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, м. Глухів, тел.: (097) 817-87-84, https://orcid.org/0000-0002-6889-5221

ДОСЛІДЖЕННЯ ІСТОРІЇ ФІНАНСІВ УКРАЇНСЬКОЇ КОЗАЦЬКОЇ ДЕРЖАВИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XVII – ПОЧАТКУ XVIII СТ. ЗА СКАРБОВИМ МАТЕРІАЛОМ СІВЕРЩИНИ

Анотація. Мета статті полягає в оцінці інформаційного потенціалу скарбового матеріалу Сіверщини як джерела для розуміння фінансової історії Козацької держави в порівнянні з іншими джерелами. Методологія дослідження базується на принципах науковості, історизму, спадкоємності писемних та скарбових джерел. Також було використано археологічний метод (первинна обробка й аналіз археологічних знахідок скарбових комплексів Сіверщини досліджуваного періоду) та проведено аналіз: нумізматичний (дослідження монет, що входять до складу скарбів), метрологічний (вивчення ваги, розміру та металевого складу монет), топографічний (фіксація географічного поширення монет різних емісій у складі скарбів Сіверщини), хронологічний (визначення часу формування скарбів на основі найпізніших монет), речознавчий (дослідження у складі скарбів ювелірних виробів, металевих злитків тощо), а також історико-архівний метод для контекстуалізації скарбових знахідок та їхньої інтерпретації в ширшому історичному контексті). Це дозволило виявити регіональні особливості функціонування фінансової системи Козацької

держави, уточнити розуміння механізмів формування та розподілу коштів на місцевому рівні, а також простежити вплив політичних та соціально-економічних процесів на фінансову практику регіону.

Провівши дослідження історії фінансів української козацької держави другої половини XVII – початку XVIII ст. за скарбовим матеріалом Сіверщини, авторами було встановлено, що фінансова система Сіверщини у досліджуваний період характеризувалася складною багаторівневою структурою, де поряд із загальнодержавними фінансовими інститутами значну роль відігравали регіональні та місцеві механізми формування та розподілу коштів.

Ключові слова. Гетьманщина, Сіверщина, грошовий обіг, скарбовий комплекс, податки та збори, козацька держава, історичні джерела, біографістика, генеральні старшини, управлінський персонал, регіональна історія.

Prokopchuk Viktor Stepanovych Doctor of Historical Sciences, Professor of the Department of History, Law and Teaching Methods Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Hlukhiv, tel.: (096) 457-60-09, https://orcid.org/0009-0002-4624-381X

Hrytsenko Andriy Petrovych Doctor of Pedagogical Sciences, associate professor, Director Educational and Scientific Institute of Philology and History Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Hlukhiv, tel.: (095) 071-07-47, https://orcid.org/0000-0002-9107-1394

Kryzhanivskyy Vitaliy Mykhailovych Candidate of historical sciences, Senior Lecturer of the Department of History, Law and Teaching Methods, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Hlukhiv, tel.: (097) 817-87-84, https://orcid.org/0000-0002-6889-5221

RESEARCH ON THE FINANCIAL HISTORY OF THE UKRAINIAN COSSACK STATE IN THE SECOND HALF OF THE 17TH – EARLY 18TH CENTURIES BASED ON TREASURE MATERIALS FROM THE SIVERSHCHYNA REGION

Abstract. The aim of the article is to assess the informational potential of the treasure material from the Sivershchyna region as a source for understanding the financial history of the Cossack state, in comparison with other historical sources. The research methodology is based on the principles of scientific validity, historicism, and the continuity of written and treasure-based sources.

The archaeological method was employed (primary processing and analysis of archaeological findings from Sivershchyna treasure complexes of the studied period), as well as several forms of analysis: numismatic (study of coins contained in the treasures), metrological (study of the weight, size, and metallic composition of coins), topographical (fixation of the geographical distribution of coins of different emissions within Sivershchyna treasures), chronological (determination of the time of treasure formation based on the latest coins), and material analysis (study of jewelry items, metal ingots, etc. within the treasures). The historical-archival method was also applied to contextualize the treasure findings and interpret them within a broader historical framework. This made it possible to identify regional peculiarities in the functioning of the financial system of the Cossack state, clarify the mechanisms of fund formation and distribution at the local level, and trace the influence of political and socio-economic processes on financial practices in the region.

Based on the research of the financial history of the Ukrainian Cossack state in the second half of the 17th – early 18th centuries through the treasure material of Sivershchyna, the authors established that the financial system of Sivershchyna during the studied period was characterized by a complex, multi-level structure. Alongside national financial institutions, regional and local mechanisms of fund formation and distribution played a significant role.

Keywords: Hetmanate, Sivershchyna, monetary circulation, treasure complex, taxes and levies, Cossack state, historical sources, biographistics, general officers, administrative personnel, regional history.

Постановка проблеми. Значна частина існуючих праць зосереджується на загальнодержавних фінансових інститутах та політиці гетьманської адміністрації. Проте, розуміння специфіки фінансових процесів на рівні окремих регіонів, таких як Сіверщина, є важливим для створення більш повної та об'єктивної картини фінансової системи Козацької держави. Сіверщина, як важливий адміністративно-територіальний та економічний регіон, мала свої особливості соціально-економічного розвитку, що неминуче відображалося на формуванні та використанні фінансових ресурсів. Скарбові матеріали, що збереглися до нашого часу, є цінним джерелом для дослідження фінансової історії Козацької держави. Комплексний аналіз цих матеріалів може пролити світло на невідомі або маловідомі аспекти фінансової діяльності на регіональному рівні, виявити специфічні джерела доходів та напрямки видатків, а також особливості управління фінансами місцевою адміністрацією.

Таким чином, існує проблема недостатньої дослідженості регіональних особливостей фінансової системи Української козацької держави

другої половини XVII – початку XVIII ст., зокрема на прикладі Сіверщини, на основі комплексного аналізу збережених скарбових матеріалів. Вивчення цих джерел дозволить не лише реконструювати фінансові потоки та механізми на регіональному рівні, але й краще зрозуміти взаємодію між місцевою та центральною фінансовою адміністрацією, вплив соціально-економічних та політичних чинників на формування фінансової політики в регіоні, а також оцінити внесок Сіверщини у загальну фінансову систему Козацької держави. Вирішення цієї проблеми сприятиме поглибленню знань про державне будівництво та соціально-економічний розвиток України в зазначений період.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням історії фінансів української козацької держави другої половини XVII – початку XVIII ст. за скарбовим матеріалом Сіверщини займалися Л. Годунова [1], В. Горобець [2], С. Плохій [3], Т. Чухліб [4], Н. Яковенко [5] та інші історики, які розглянули фінансову систему Козацької держави в контексті загальнополітичних та соціально-економічних процесів. Спеціальним дослідженням з історії фінансів Козацької держави присвячені праці В. Кривошеї [6], О. Оглоблина [7], В. Орлика [8], які проаналізували фінансову політику гетьманів, систему оподаткування, бюджетні надходження та видатки. Дослідник А. Гриценко вивчав розвиток суспільства Гетьманщини XVIII ст. на прикладі розвитку роду Савичів [10; 11; 12]. Особливу увагу податкової політики досліджуваного періоду приділив В. Орлик [8]. В історіографічному контексті податкової політики дореформеного періоду В. Орлик пропонує переосмислити усталений підхід (дореволюційна, радянська, зарубіжна та сучасна вітчизняна історіографія), який свого часу замінив традиційну радянську модель (дореволюційна, радянська й зарубіжна історіографія) [1, с. 33]. На думку дослідника, більш ефективним є структурування всього історіографічного масиву на чотири основні групи праць:

1) узагальнюючі дослідження з історії Російської імперії та України (включаючи економічну історію та регіональні студії);

2) праці, що аналізують проблеми фінансової та податкової політики;

3) дослідження, присвячені становій історії;

4) роботи з історії центрального та місцевого адміністративного апарату, зокрема фіскальних органів [1, с. 35].

Різноманітні аспекти соціально-економічного та політичного розвитку регіонів Сіверщини у XVII-XVIII ст. знайшли відображення у працях сучасних науковців, серед яких А. Армен [12; 13], О. Бакалець [15], В. Бєлашов [16], Ю. Коваленко [17], В. Нечитайло [18] та А. Клюєв [19; 20]. Зокрема, А. Армен у своїх дослідженнях «Грошовий обіг на Глухівщині в

період Гетьманщини» та «Російські монети в грошовому обігу Глухівщини» здійснила аналіз країн-емітентів та номіналів монет, що перебували в обігу на зазначених територіях у досліджуваний період [13, с. 133-137; 14, с. 180-184]. О. Бакалець у своїй монографії «Скарби монет як джерело вивчення грошового обігу Гетьманщини (1648-1782)» представив широке дослідження монетних скарбів епохи Гетьманщини як важливого історичного джерела для аналізу складних процесів грошового обігу, фінансової політики та економічного розвитку України раннього Нового часу. На основі аналізу скарбових комплексів автор визначив частку західноєвропейських монет на українському грошовому ринку XVII ст. та сформулював висновки щодо загального економічного розвитку Української козацької держави, фінансової політики гетьманів і напрямків зовнішньої торгівлі. У монографії описано десятки нових скарбів, знайдених на території Чернігівщини, Новгород-Сіверщини, Ніжинщини, Глухівщини, Кролевеччини, Батуринщини та інших земель Сіверщини [15, с. 35-106].

Мета статті полягає в спробі оцінити інформаційний потенціал скарбового матеріалу Сіверщини як джерела для розуміння фінансової історії Козацької держави в порівнянні з іншими джерелами.

Виклад основного матеріалу. Становлення української державності за часів гетьмана Богдана Хмельницького, з її демократичними засадничими інститутами, зокрема республіканською формою правління, зіткнулося з несприятливими перспективами розвитку в умовах союзу з монархічною Росією Романових і, зрештою, було поставлене під загрозу знищення. Академік В. Смолій цілком обґрунтовано зазначає, що після 1654 р. відбувався «поступовий, але невблаганний процес втрати нею своїх етнічних рис, ліквідації окремих, а згодом цілих суспільних інститутів» [1, с. 36]. Професор В. Орлик серед напрямків наступу московсько-російського абсолютизму на українську державність виокремлює фінансову сферу Гетьманщини та Війська Запорозького низового [8]. Цей аспект інкорпорації українських земель Лівобережжя Дніпра до складу Російської держави охоплює період з 1657 по 1783 рр., який умовно можна поділити на два етапи: 1657-1722 рр. та 1722-1783 рр. Варто зазначити, що в історіографії існують і більш деталізовані періодизації. Зокрема, деякі дослідники виокремлюють п’ять етапів українсько-російських відносин протягом другої половини XVII – XVIII ст.: «I – 1654-1658 рр.; II – 1659 – кінець XVII ст.; III – кінець XVII ст. – 1722 р.; IV – 1722–1764 рр.; V – 1764–1786 рр.» [1, с. 32].

Розглянемо відображення в історіографії Гетьманщини проблем фінансових ресурсів держави та заходів російського царського уряду щодо

встановлення контролю над ними. Український історик В. Орлик [8] слушно зауважує, що основи податкової системи Української держави – Гетьманщини – було закладено гетьманом Богданом Хмельницьким у період Визвольної війни середини XVII століття, спираючись на польську систему, яка сформувалася внаслідок реформи прямого оподаткування Речі Посполитої 1629 р. Проте, на жаль, і сьогодні залишається актуальною теза І. Крип'якевича, висловлена ще у 1920 р., про відсутність «вичерпуючої праці» [21, с. 53] з проблем українських фінансів XVII – початку XVIII ст. Саме І. Крип'якевич став одним із перших дослідників, який здійснив спробу не стільки дослідити невідомі раніше документи та матеріали, скільки, за його власним визначенням, «впорядкувати відомі доси вістки і дати до них вічевий коментар» [21, с. 73]. Безпосередньо питанням оподаткування та організації фінансів в Українській державі Богдана Хмельницького присвячено дві з трьох частин згаданого дослідження. Зокрема, вчений обґрунтовано вказує на необхідність дослідження податкової системи Речі Посполитої, що функціонувала на українських землях напередодні повстання Б. Хмельницького, для реконструкції податкової системи Української козацької держави. І. Крип'якевич вважав подимне основним прямим податком у 1630-1640-х роках, вказуючи, що «перед козацькою революцією дохід із наддніпрянського подимного … міг сягати 150 – 200 000 злотих» [21, с. 87]. Вагомість подимного у системі прямих податків підкреслює і сучасний український дослідник, професор В. Борисенко. Він зазначає, що за інформацією, наданою у 1657 р. Посольському приказу Московської держави урядовцем Української козацької держави П. Тетерею, в Ніжинському полку «на гетьмана» збиралося по 2-3 злотих з «диму». Частина цих коштів надходила до гетьманської скарбниці, тоді як інша залишалася у розпорядженні полковників, відповідальних за їх збір [22, с. 167]. За даними В. Борисенка, лише в Полтавському полку протягом 1654-1658 рр. було «зібрано 60 тис. талярів і передано гетьману на військові потреби» [22, с. 167].

Історик І. Крип'якевич зазначає, що окрім подимного, напередодні формування Української козацької держави, населення сплачувало й інші прямі та непрямі податки. Серед прямих він виокремлює ланове – податок «з кожного лану, волоки чи осілої ріллі» [21, с. 87], хоча дослідник вважав, що цей податок ще у 30-х роках XVII ст. було замінено подвійним подимним [21, с. 87]. До прямих податків І. Крип'якевич також відносить надзвичайні збори з купецтва – донативи (donativum) та поголовний податок з євреїв [21, с. 88]. Серед непрямих податків І. Крип'якевич на перше місце ставить чопове – податок з алкогольних напоїв (горілки, меду, пива). Вчений пояснює, що його розмір визначався вартістю бочки напою,

однак держава самостійно його не стягувала, а передавала в оренду на конкурсній основі – «хто дасть більшу суму» [21, с. 88]. Звернув увагу учений і на митні збори, які він назвав «цло», від експорту «евекта» та імпорту «індукта», а також внутрішнє мито [21, с. 89].

Аналізуючи становлення податкової системи в Українській козацькій державі І. Крип'якевич ще у 1920 р. вказував на об'єктивні труднощі цього процесу. Насамперед, це стосувалося визначення суб'єктів оподаткування. Якщо до революції 1648 р. в Гетьманщині функціонувала польська податкова система зі шляхетськими привілеями, то революція та Визвольна війна на початковому етапі кардинально трансформували соціальну структуру цих земель та відповідну систему суб'єктів оподаткування. Лише з часом козацтво, як нова привілейована верства українського суспільства, отримало певні обмеження, а селянство, як основний платник податків, було повернено до виконання феодальних повинностей перед світськими та духовними землевласниками, а також фіскальних зобов'язань перед державою [21, с. 91].

Питання спроб підпорядкування фінансових ресурсів українських земель Московською державою вперше висвітлено в Літописі Самовидця. У цьому творі автор повідомляє про домовленості між московським царем Олексієм Михайловичем та гетьманом І. Брюховецьким, внаслідок яких до низки українських міст було направлено царських воєвод з метою організації царського фіскального апарату, проведення перепису населення та запровадження податків і зборів на утримання московського війська, дислокованого в Україні [23, с. 99-100].

Відображення подальших фінансових взаємовідносин між Українською козацькою державою та Московським царством в історіографії певний час визначалося положеннями договору, відомого як Глухівські статті. Цей документ було укладено у березні 1669 р. у Глухові між новообраним гетьманом Лівобережної України Д. Ігнатовичем та представниками московського царату. С. Величко, єдиний з козацько-старшинських літописців, наводить визначені договором об'єкти оподаткування для фінансового забезпечення української старшини та реєстрового козацтва. Цитуючи доступний йому варіант Глухівських статей, С. Величко зазначає, що на утримання тридцятитисячного реєстрового війська Запорозького встановлювалися побори (податки) «з усіляких маєтностей без вибору, чий хто не є, окрім монастирів» [24, с. 96]. Літописець також наводить перелік тогочасних податків на Гетьманщині у додатках до Глухівських статей, що стосувалися полегшення становища ніжинських міщан, які постраждали від руйнувань та неодноразових пожеж. Зокрема, згадується затвердження прибутків на ратушу: вагового, мірного, поводного, дьогтьового, торгового,

а також з Овдіївських млинів. Щодо пивного прибутку, встановлювалося, що кожен, хто бажає варити пиво на шинок, повинен сплатити осьмачку солоду та золотий гріш, а також дві копійки з відра. Ті ж, хто хотів продавати мед у шинках, мали сплачувати по півполтини з льоху, як з козацьких шинкових дворів, так і з інших прибуткових угідь [24, с. 108].

Сучасна українська краєзнавиця Н. Желіхівська опублікувала статтю «З історії фінансового управління в Гетьманщині в другій половині XVII – першій половині XVIII ст.» у «Конотопському краєзнавчому збірнику» [25, с. 15-18]. Авторка охарактеризувала структуру основних джерел державного скарбу, а саме: податкові платежі, митні збори та орендні надходження. При цьому було описано механізм справляння (включаючи платників, об'єкт оподаткування, ставки, спосіб розрахунку та пільги) таких платежів, як подимний податок (димне), стація на утримання гетьмана та його двору або козацького війська й російських воєвод, податки з промислів і ремесел, імпортні (індикти), експортні (евекти), транзитні та внутрішні мита, а також орендні збори. Зазначено правовий механізм встановлення податків досліджуваного періоду – на основі гетьманських універсалів.

Системні зміни у фінансових відносинах між Московським царством та Українською козацькою державою – Гетьманщиною – відбулися на початку XVIII ст. Зі сходженням на московський престол Петра Олексійовича Романова розпочалася докорінна перебудова Московської держави, що призвела до її трансформації в Російську імперію. Слід погодитися з твердженням В. Горобця про те, що «принципово нова доба у взаємовідносинах України в Росії на державному рівні взагалі і скарбу Війська Запорозького з царською казною, зокрема, починається на початку XVIII ст., коли в Росії завершився перехід до абсолютистських форм правління, а на престол зійшов цар Петро I, котрий сповідував імперську ідеологію і, не рахуючись ні з якими людськими жертвами і матеріальними витратами, реалізовував її на практиці» [2, с. 134]. Очевидно, процес перетворення архаїчної Московії на імперську державу не міг оминути й Україну, особливо після відкритого виступу гетьмана Івана Мазепи на боці шведського короля Карла XII проти Петра I.

Матеріали вищезазначених праць дозволяють нам зробити припущення про причини накопичення скарбів. Скарбові комплекси, причини їх появи досліджувалися сучасними дослідниками, зокрема А. Армен, О. Бакальцем, В. Бєлашовим, А. Клюєвим та іншими. О. Бакалець у монографії «Скарби монет як джерело вивчення грошового обігу Гетьманщини (1648–1782 рр.)» широко представив досліджені монетні скарби доби Гетьманщини як важливе історичне джерело для вивчення

складних процесів грошового обігу, фінансової політики та економічного розвитку України раннього Нового часу. На значному фактичному матеріалі, що включає 494 скарби, О. Бакалець продемонстрував можливості нумізматики як історичного джерела для дослідження актуальних питань пізнього Середньовіччя та ранньої Нової історії. На основі аналізу скарбових комплексів було визначено питому вагу західноєвропейських монет на українському грошовому ринку XVII ст., сформульовано висновки щодо загального економічного розвитку господарства Української козацької держави, фінансової політики гетьманів та напрямків зовнішньої торгівлі. Дані монетних скарбів у праці корелюються та підтверджуються письмовими джерелами. Автором описано десятки нових скарбів, знайдених на території Чернігівщини, Новгород-Сіверщини, Ніжинщини, Глухівщини, Кролевеччини, Батуринщини та інших земель Сіверщини [15, с. 35, 106].

В. Бєлашов у своїй монографії «Глухів – столиця гетьманської України (1708–1782 рр.): (від перших поселень до сучасності)» дослідив ключові аспекти змісту, ролі та значення одного з визначальних періодів української державності, зосередивши увагу на історії гетьманської столиці Глухова від найдавніших часів до сучасності. У праці обґрунтовується концепція Глухова як політичного, ідеологічного та економічного центру опору української автономії наступу російського самодержавства [16, с. 198-205]. Особливу цінність для досліджень грошового обігу становлять використані автором документи та факти, що розкривають питання розвитку ремесла й торгівлі в Глухові та його околицях, міжнародні торговельні зв’язки гетьманської столиці з європейськими містами, облік монет та основні грошові одиниці, які функціонували в цьому регіоні Сіверщини.

Висновки. Аналіз літературних джерел виявив основні джерела доходів скарбу Сіверщини, серед яких вагоме місце посідали традиційні податки (подимне, ланове, промислові), митні збори (чопове, вагове, мірне), а також прибутки з державних земель та промислів. Водночас, дослідження засвідчило наявність регіональних особливостей у формуванні доходів, зумовлених специфікою господарської діяльності та адміністративного устрою Сіверщини. Отримані результати поглиблюють розуміння фінансової історії Української козацької держави, демонструючи важливість регіонального виміру в аналізі загальнодержавних фінансових процесів грошового обігу та лічби монет на Сіверщині досліджуваного періоду. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на порівняльний аналіз фінансових систем інших регіонів Гетьманщини, що дозволить створити більш цілісну картину фінансової еволюції Козацької держави в контексті її відносин із сусідніми державами. Крім того, виявлення нових монетних скарбів зумовлює необхідність подальших системних досліджень фінансових систем інших регіонів Гетьманщини.

Література:

1. Годунова Л. В. Українські землі в податковій політиці Росії (XVIII – початок XX ст.): історіографія: Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата історичних наук. Кіровоград, 2014. 237 с.

2. Горобець В. М. Малоросійська колегія та фінансова реформа на Україні-Гетьманщині (1722-1727). *Середньовічна Україна*. 1994. Вип.1, с. 133-149.

3. Плохій С. Брама Європи. Історія України від скіфських воєн до незалежності України. Харків : Клуб Сімейного Дозвілля, 2006. 576 с.

4. Чухліб Т. Іван Мазепа: до дискусії про розкриття проблеми «вірності» і «зради» українського гетьмана в російській офіційній традиції та історіографії. *Україна в Центрально-Східній Європі.* 2013. Вип. 12-13, С. 328.

5. Яковенко Н. Нарис історії України з найдавніших часів до кінця XVIII ст. Київ: Критика, 2006. 584 с.

6. Кривошея В. В. Козацька еліта Гетьманщини. Київ: ІПіЕНД імені І. Ф. Кураса НАН України, 2008. 452 с.

7. Оглоблін О. З історії українсько-російських економічних відносин. Тариф 1822 р. і Україна. *Вісник Організації Оборони Чотирьох Свобід України*. 1955. № 1. С. 16–20.

8. Орлик В. М. Інкорпорація України в податкову систему Російської імперії. *Історична пам'ять*. 2005. Вип. 1-2, С. 53 – 63.

9. Гриценко А. П. Втрата впливовості Савичів у 1720-1740-ті роки як результат наступу російських вельмож на права української старшини. *Сіверщина в історії України*. Зб. наукових праць. Вип. 9. Київ – Глухів, 2016. С. 244 – 248.

10. Гриценко А. П. До питання генеалогії роду Савичів. *Сіверщина в історії України*. Зб. наукових праць. Вип. 5. Київ – Глухів: Центр пам'яткознавства НАН України і УТОПІК, 2012. С. 195-200. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/sviu_2012_5_45

11. Гриценко А. П. Родина Савичів – натхненники Сіверщини. *Сіверщина в історії України*. Збірник наукових праць. Випуск 4. Київ – Глухів: Центр пам'яткознавства НАН України і УТОПІК, 2011. С. 184 – 189. URL: http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/75611

12. Армен А. Грошовий обіг на Глуховщині в період Гетьманщини. *Сіверщина в історії України*. Збірник наукових праць. 2010. Вип. 3. С. 133 – 137.

13. Армен А. Російські монети в грошовому обігу Глухівщини. *Сіверщина в історії України*. Збірник наукових праць. 2011. Вип. 4. С. 180 – 184.

14. Бакалець, О. (2012). Скарби монет як джерело вивчення грошового обігу Гетьманщини (1648– 1781 рр.). Київ : Стилос, 378 с.

15. Бєлашов, В. (2018). Глухів – столиця гетьманської України (1708 – 1782) : (від перших поселень до сучасності. Суми : ТОВ «ВПП Фабрика друку», 419 с.

16. Коваленко Ю. Історична топографія Глухова доби Середньовіччя та раннього модерного часу. Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2024. 223 с.

17. Нечитайло, В. В. (2019). Грошовий обіг на території Гетьманщини (1648 – 1764 рр.). Дисертаційне дослідження. Переяслав, 250 с.

18. Клюєв А. М. Топографія монетних скарбів Сіверщини 17 – 18 ст. Регіональні аспекти дослідження. *Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського*. 2025. Вип. 51. С. 9 – 15.

19. Клюєв А. М. Аналіз грошового обігу Сіверщини 17 ст. за новими скарбовими джерелами. *Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського*. 2024. Вип. 50. С. 17 – 21.

20. Крип'якевич І. Український державний скарб за Богдана Хмельницького. *Записки наукового товариства імені Тараса Шевченка*. 1920. С. 73 – 95.

21. Борисенко В. Й. Соціально-економічний розвиток Лівобережної України в другій половині XVII ст. Київ: Наукова думка, 1986. С. 167.

22. Дзира Я. І. Літопис Самовидця. Київ : Наукова думка, 1971. С. 99-100.

23. Величко Самійло. Літопис. / пер. з книжної української мови В. Шевчук. Київ: Дніпро, 1991. С. 96 – 110.

24. Желіхівська Н. М. З історії фінансового управління в Гетьманщині в другій половині XVII – першій половині XVIII ст. *Конотопський краєзнавчий збірник*. 2013. № 1. С. 15 – 18.

References

1. Hodunova, L. V. (2014). Ukrainski zemli v podatkovii politytsi Rosii (XVIII – pochatok KhKh st.): istoriohrafiia : Dysertatsiia na zdobuttia naukovoho stupenia kandydata istorychnykh nauk [Ukrainian lands in the tax policy of Russia (18th – early 20th centuries): historiography: Dissertation for the degree of Candidate of Historical Sciences]. Kirovohrad. [in Ukrainian].

2. Horobets, V. M. (1994). Malorosiiska kolehiia ta finansova reforma na Ukraini-Hetmanshchyni (1722-1727) [Little Russian Collegium and Financial Reform in Ukraine-Hetmanate (1722-1727)]. *Serednovichna Ukraina*, 1, 133-149. [in Ukrainian].

3. Plokhii, S. (2006). Brama Yevropy. Istoriia Ukrainy vid skifskykh voien do nezalezhnosti Ukrainy [The Gate of Europe. History of Ukraine from the Scythian Wars to the Independence of Ukraine]. Kharkiv : Klub Simeinoho Dozvillia. [in Ukrainian].

4. Chukhlib, T. (2013). Ivan Mazepa: do dyskusii pro rozkryttia problemy «virnosti» i «zrady» ukrainskoho hetmana v rosiiskii ofitsiinii tradytsii ta istoriohrafii [Ivan Mazepa: to the discussion on revealing the problem of "loyalty" and "betrayal" of the Ukrainian hetman in Russian official tradition and historiography]. *Ukraina v Tsentralno-Skhidnii Yevropi*, 12-13, 328. [in Ukrainian].

5. Yakovenko, N. (2006). Narys istorii Ukrainy z naidavnishykh chasiv do kintsia XVIII st. [An outline of the history of Ukraine from ancient times to the end of the 18th century]. Kyiv : Krytyka. [in Ukrainian].

6. Kryvosheia, V. V. (2008). Kozatska elita Hetmanshchyny [Cossack elite of the Hetmanate]. Kyiv: IPiEND imeni I. F. Kurasa NAN Ukrainy. [in Ukrainian].

7. Ohloblin, O. (1955). Z istorii ukrainsko-rosiiskykh ekonomichnykh vidnosyn. Taryf 1822 r. i Ukraina [From the history of Ukrainian-Russian economic relations. Tariff of 1822 and Ukraine.]. *Visnyk Orhanizatsii Oborony Chotyrokh Svobid Ukrainy*, 1, 16–20. [in Ukrainian].

8. Orlyk, V. M. (2005). Inkorporatsiia Ukrainy v podatkovu systemu Rosiiskoi imperii [Incorporation of Ukraine into the tax system of the Russian Empire]. *Istorychna pamiat*, 1-2, 53 – 63. [in Ukrainian].

9. Hrytsenko, A. P. (2016). Vtrata vplyvovosti Savychiv u 1720-1740-ti roky yak rezultat nastupu rosiiskykh velmozh na prava ukrainskoi starshyny [The loss of influence of the Savichs in the 1720s-1740s as a result of the Russian nobles' attack on the rights of the Ukrainian elders]. *Sivershchyna v istorii Ukrainy*, 9, 244 – 248. [in Ukrainian].

10. Hrytsenko, A. P. (2012). Do pytannia henealohii rodu Savychiv [On the question of the genealogy of the Savich family]. *Sivershchyna v istorii Ukrainy*, 5, 195 200. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/sviu_2012_5_45 [in Ukrainian].

11. Hrytsenko, A. P. (2011). Rodyna Savychiv – natkhnennyky Sivershchyny [The Savych family – the inspirations of the Severshchyna region]. *Sivershchyna v istorii Ukrainy*, 4, 184 – 189. URL: http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/75611 [in Ukrainian].

12. Armen A.(2010). Hroshovyi obih na Hlukhovshchyni v period Hetmanshchyny [Monetary circulation in the Hlukhiv region during the Hetmanate period]. *Sivershchyna v istorii Ukrainy*, 3, 133 – 137. [in Ukrainian].

13. Armen A. (2011). Rosiiski monety v hroshovomu obihu Hlukhivshchyny [Russian coins in circulation in the Hlukhiv region]. *Siveshchyna v konteksti istorii Ukrainy*, 4., 180 – 184. [in Ukrainian].

14. Bakalets, O. (2012). Skarby monet yak dzherelo vyvchennia hroshovoho obihu Hetmanshchyny (1648–1781 rr.) [Coin hoards as a source for studying the monetary circulation of the Hetmanate (1648–1781)]. Kyiv : Stylos. [in Ukrainian].

15. Bielashov, V. (2018). Hlukhiv – stolytsia hetmanskoi Ukrainy (1708 – 1782) : (vid pershykh poselen do suchasnosti [Hlukhiv – the capital of Hetman Ukraine (1708 – 1782): (from the first settlements to the present day]. Sumy : TOV «VPP Fabryka druku». [in Ukrainian].

16. Kovalenko, Yu. (2024). Istorychna topohrafiia Hlukhova doby Serednovichchia ta rannoho modernoho chasu [Historical topography of Hlukhiv in the Middle Ages and early modern times]. Nizhyn : PP Lysenko M. M. [in Ukrainian].

17. Nechytailo, V. V. (2019). Hroshovyi obih na terytorii Hetmanshchyny (1648 – 1764 rr.) [Monetary circulation in the territory of the Hetmanate (1648 – 1764)]. Dysertatsiine doslidzhennia. Pereiaslav. [in Ukrainian].

19. Kliuiev, A. M. (2025). Topohrafiia monetnykh skarbiv Sivershchyny 17 – 18 st. [Topography of coin treasures of the Seversk region of the 17th – 18th centuries. Regional aspects of the study]. *Rehionalni aspekty doslidzhennia. Naukovi zapysky VDPU imeni Mykhaila Kotsiubynskoho*, 51, 9 – 15. [in Ukrainian].

20. Kliuiev, A. M. (2024). Analiz hroshovoho obihu Civershchyny 17 st. za novymy skarbovymy dzherelamy [Analysis of the monetary circulation of the Seversk region in the 17th century based on new treasure sources]. *Naukovi zapysky VDPU imeni Mykhaila Kotsiubynskoho*, 50, 17 – 21. [in Ukrainian].

21. Krypiakevych, I. (1920). Ukrainskyi derzhavnyi skarb za Bohdana Khmelnytskoho [Ukrainian state treasure under Bohdan Khmelnytsky]. *Zapysky naukovoho tovarystva imeni Tarasa Shevchenka*, 73 – 95. [in Ukrainian].

22. Borysenko, V. Y. (1986). Sotsialno-ekonomichnyi rozvytok Livoberezhnoi Ukrainy v druhii polovyni XVII st. [Socio-economic development of Left-Bank Ukraine in the second half of the 17th century.]. Kyiv: Naukova dumka. [in Ukrainian].

23. Dzyra, Ya. I. (1971). Litopys Samovydtsia [The Chronicle of the Samovydts]. Kyiv : Naukova dumka. [in Ukrainian].

24. Velychko, Samiilo (1991). Litopys [The Chronicle]. / per. z knyzhnoi ukrainskoi movy V. Shevchuk. Kyiv : Dnipro, S. 96 – 110. [in Ukrainian].

25. Zhelikhivska, N. M. (2013). Z istorii finansovoho upravlinnia v Hetmanshchyni v druhii polovyni XVII – pershii polovyni XVIII st. [From the history of financial management in the Hetmanate in the second half of the 17th - first half of the 18th century.]. *Konotopskyi kraieznavchyi zbirnyk*, 1, 15 – 18. [in Ukrainian].

УДК 94(470+571)"1853/1856":364(477.43/.44)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-2090-2099

Сидорук Сергій Антонович кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри історії України, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, https//orcid.org/ 0000-0002-3055-3277

Приходько Сергій Віталійович аспірант кафедри історії України, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, https//orcid.org/ 0009-0007-9302-4683

ДОПОМОГА РОДИНАМ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ З ПОДІЛЬСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ ПІД ЧАС КРИМСЬКОЇ ВІЙНИ: ПОЗИЦІЯ МІСЦЕВОГО ДВОРЯНСТВА

Анотація. Дослідження присвячене аналізу впливу Кримської війни 1853–1856 років на населення українських губерній, зокрема Подільської, які через географічну близькість до театру бойових дій зазнали значного тягаря забезпечення армії. Розглядаються особливості рекрутських наборів, які поповнювали російську армію за рахунок податних верств, із квотами, що сягали 57 рекрутів на тисячу чоловіків у воєнний час. Окремо висвітлюється повторний призов відставних солдатів, що призвів до соціальних наслідків: у Подільській губернії без засобів до існування залишилося близько 6 тисяч осіб.

Уряд Російської імперії під час Кримської війни намагався матеріально підтримати сім'ї військовослужбовців. Сільським сім'ям із власним господарством передбачалося видавати насіння для посіву з сільських запасних магазинів, якщо його бракувало. Бідним родинам у селах і містах планувалося видавати по 30 фунтів (13,6 кг) житнього борошна на особу. В плані працевлаштування та соціального захисту передбачалося надання роботи дружинам відставних солдатів із міських громад, а немічних і скалічених осіб із солдатських сімей планували влаштовувати до будинків опіки. Для цього повітовим предводителям дворянства, міським головам, городничим і земським справникам було доручено організувати підтримку сімей військовослужбовців на місцях. Місцевій владі всіх губерній було наказано звернути увагу на проблеми сімей солдатів після скарг із фронту, для чого повітові очільники отримували списки загиблих і поранених для надання допомоги їхнім

родинам. Також уряд звертався до дворянства та купецтва з проханням надати матеріальну підтримку сім'ям мобілізованих, але ці заклики не знайшли належного відгуку.

Уряд намагався підтримати сім'ї військовослужбовців через розподіл ресурсів, організацію місцевої опіки, працевлаштування та залучення заможних верств, але ці заходи виявилися неефективними через бездіяльність адміністрації, брак ресурсів і відсутність підтримки з боку місцевого дворянства, що складалося переважно х польської шляхти.

Ключові слова: Кримська війна, Подільська губернія, мобілізація, соціальна політика, місцева адміністрація, дворянство, польська шляхта.

Sydoruk Sergiy Antonovych Candidate of Historical Sciences, Associated Professor of Ukraine History Department, Kamianets-Podilsky Ivan Ohiienko national university, Kamianets-Podilskyi, https//orcid.org/ 0000-0002-3055-3277

Prykhodko Sergiy Vitaliyovych PhD-student of the Department of Ukrainian History, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University, Kamianets-Podilskyi, https//orcid.org/ 0009-0007-9302-4683

ASSISTANCE TO THE FAMILIES OF MILITARY SERVANTS FROM THE PODIL PROVINCE DURING THE CRIMEAN WAR: THE POSITION OF THE LOCAL NOBILITY

Abstract. The study examines the impact of the Crimean War of 1853–1856 on the population of Ukrainian provinces, particularly the Podillia region, which bore a significant burden of supplying the army due to its geographical proximity to the theater of military operations. The specifics of recruitment campaigns, which replenished the Russian army with members of the taxable estates, are analyzed, with quotas reaching 57 recruits per thousand men during wartime. Special attention is given to the re-conscription of retired soldiers, which led to social consequences: approximately 6,000 people in the Podillia province were left without means of subsistence.

During the Crimean War, the Russian Empire's government attempted to provide material support to the families of servicemen. Rural families with their own households were to be supplied with seeds for sowing from village reserve stores if they lacked them. Poor families in villages and towns were planned to receive 30 pounds (13.6 kg) of rye flour per person. In terms of employment and social protection, the government intended to provide jobs for the wives of retired soldiers from urban communities, while infirm and disabled members of soldiers'

families were to be placed in care homes. To this end, district marshals of the nobility, mayors, police chiefs, and zemstvo officials were tasked with organizing support for servicemen's families locally. Local authorities in all provinces were ordered to address the issues faced by soldiers' families following complaints from the front, for which district leaders were provided with lists of the killed and wounded to assist their families. The government also appealed to the nobility and merchants for material support for the families of mobilized soldiers, but these appeals received little response.

The government sought to support servicemen's families through resource distribution, local care organization, employment opportunities, and the involvement of wealthier classes. However, these measures proved ineffective due to administrative inaction, a lack of resources, and the absence of support from the local nobility, which was predominantly composed of Polish gentry.

Keywords: Crimean War, Podillia province, mobilization, social policy, local administration, nobility, Polish gentry.

Постановка проблеми. Дослідження впливу Кримської війни 1853–1856 років на населення українських губерній, зокрема Подільської, є важливим для розуміння соціально-економічних і демографічних наслідків воєнних конфліктів для цивільного населення. Тема розкриває механізми примусової мобілізації, рекрутських наборів і неефективності соціального захисту, що призводили до зубожіння сімей і зростання незахищених верств, таких як солдатки. У сучасному контексті ця проблема набуває особливої актуальності в умовах війни Росії проти України, розпочатої у 2014 році та ескалованої у 2022 році. Сьогодні, як і в XIX столітті, сім'ї мобілізованих стикаються з подібними викликами: втрата годувальників, недостатня державна підтримка, економічна нестабільність і соціальна вразливість. Вивчення історичного досвіду дозволяє простежити паралелі з сучасними гуманітарними кризами, аналізувати помилки минулого та розробляти ефективніші стратегії соціального захисту й підтримки сімей військовослужбовців у нинішніх умовах. Тема також сприяє осмисленню ролі місцевих громад у кризових ситуаціях, спричинених війною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Оскільки проблематичних статей має регіональний характер, то окремі її аспекти висвітлені здебільшого в працях вітчизняних істориків. В контексті суспільно-політичного, соціально-економічного життя населення Правобережної України зокрема й Поділля першої половини – середини XIX ст. найбільший науковий інтерес для нас становлять дослідження М., Бармака [3], В. Бережинського [4], Ю. Войтенко [6], О. Реєнта [7], А. Скрипника [8], А. Філінюка [9; 10], Є. Чернецького [11], Н. Щербак [12], окремі аспекти

яких в хронологічних та географічних межах, торкаються досліджуваної у цій статті проблеми. Серед зарубіжних дослідників відносини шляхти і царату висвітлювали Д., Бовуа [5], М. Міцінська [13].

Метою статті є аналіз заходів російського уряду щодо підтримки сімей військовослужбовців під час Кримської війни 1853–1856 років та причин їх ігнорування польською шляхтою Подільської губернії, а також оцінка соціальних наслідків війни для регіону.

Виклад основного матеріалу. Невдала для Росії Кримська війна 1853 – 1856 рр. стала справжнім лихом для її населення. На українські губернії, через їх географічну наближеність до театру бойових дій, впав основний тягар постачання армії необхідними ресурсами. З населення за завищеними тарифами стягувався подушний податок, вимагалося виконання надмірної кількості натуральних місцевих (земських) та державних повинностей. Найважчою з них була рекрутська повинність, яка забезпечувала комплектування рядового складу російської армії з числа оподаткованих станів населення імперії. Фіксованої, точно визначеної квоти рекрутського набору (кількості рекрутів з певного числа населення), у відповідному законодавстві не існувало. Тому безпосередньо квоти щодо виконання цієї повинності, час проведення наборів і порядок розкладки визначалися окремими указами і додатками до них. Кількість рекрутів, яких мала віддати окрема громада, у різні роки коливалася від 1-2 до 4-5 на тисячу душ чоловічого населення. Такі квоти були звичайними для мирного часу, коли Росія не воювала. Але XIX ст. в історії Російської імперії позначене її агресивною зовнішньою політикою, й, як наслідок, частими збройними конфліктами.

Кримська війна 1853–1856 років, що завершилася поразкою Росії, стала серйозним випробуванням для її населення, насамперед для мешканців прифронтових земель. Через близькість до зони бойових дій саме на українські губернії припало основне навантаження із забезпечення армії ресурсами. З населення стягували подушний податок за завищеними ставками, крім того, держава вимагала виконання чисельних натуральних повинностей – як місцевих (земських), так і загальнодержавних. І у мирний час, найбільш обтяжливою була рекрутська повинність, яка поповнювала армію рядовими солдатами з податних верств імперії, а з початком війни вона перетворилась із повинності на справжнє лихо. У законодавстві не було чітко встановленої квоти для рекрутських наборів, тому їх обсяги, терміни проведення та порядок розподілу визначалися окремими указами з додатками. Число рекрутів з сільських чи міських громад, поміщицьких маєтків, кожного разу під час набору варіювалася залежно від потреб військового відомства в особовому складі. Переважно квоти, так званих,

"звичайних" наборів становили від 1–2 до 4–5 осіб на тисячу чоловіків у мирний період, коли Росія не брала участі у війнах. Однак, впродовж першої половини XIX ст., коли імперська Росія починала чергову війну, кількість потрібних армії рекрутів зростала одразу у кілька разів і царськими маніфестами оголошувалися уже "посилені", або навіть "надзвичайні" рекрутські набори.

З початком Кримської війни навіть величезна російська армія відчула брак як матеріальних, так і людських ресурсів. Тому чергові рекрутські набори по всій Російській імперії, зокрема й у Правобережній Україні, проводилися уже за підвищеними квотами. То ж подоляни також поповнювали лави, задіяних у війні, підрозділів російської армії. Та з розгортанням війни, після вступу до неї союзників Туреччини, потреба у збільшенні контингенту російських військ значно зросла, через що розпочались надзвичайні рекрутські набори, які передбачали збільшення як їх частоти, так і квот. Вже у 1854 році в державі відбулося три надзвичайних набори, і всі вони зачіпали густонаселений регіон Поділля. Впродовж цієї війни загальна квота призову в цій губернії досягла 57 рекрутів на кожну тисячу чоловіків [14, С. 532.]. У масштабах окремих губерній це позначало десятки тисяч новобранців.

Проте навіть з таким масштабним поповненням напівфеодальна російська держава не могла ефективно протистояти добре підготовленим та озброєним, на той час, за останнім словом техніки, арміям європейських союзників Туреччини. Скрутне становище російської армії поглиблювалося ще й відсутністю у неї навченого боєздатного запасу. Тривалий термін служби в армії, що комплектувалася за рекрутською повинністю, нівелював можливість сформувати достатню кількість здорових демобілізованих досвідчених воїнів. За тривалий термін служби більшість із військовослужбовців, що звільнялося за вислугою років були уже непридатні за станом здоров'я до несення служби, тим більше стройової в умовах війни. А молоді рекрути, набрані в останніх рекрутських наборах і одразу кинуті в бій, не маючи належної підготовки, не могли забезпечити виконання покладених на них завдань. Також саме вони складали значний відсоток загиблих та поранених. У зв'язку з цим під час Кримської війни виникла нагальна потреба залучити до служби досвідчених і підготовлених вояків. Власті пообіцяли надати значні пільги тим відставним солдатам, які вступають на повторну військову службу. Виклик відставних нижніх чинів до армії мав певні соціальні наслідки. Якщо під час звичайних рекрутських наборів до війська прибувала невелика кількість одружених чоловіків, то при повторній мобілізації армія поповнилася переважно тими, хто вже мав власну родину.

Імперські урядовці усвідомлювали, що сім'ї мобілізованих солдатів залишаються без годувальника. Однак взяти їх на повне державне забезпечення, що було обіцяно мобілізованим на війну воякам, уряд не зміг. Документи державного архіву Хмельницької області, які містять переписку урядовців з Подільським губернатором, Подільським губернським предводителем дворянства про забезпечення сімей нижчих чинів, призваних на військову службу, засвідчують практику використання уже існуючого адміністративного ресурсу для підтримки родин мобілізованих військовослужбовців, без створення спеціальних структур, орієнтованих на вирішення конкретних соціальних функцій [2, Арк. 1].

То ж, за урядовими інструкціями, повітові очільники дворянства, міські голови, городничі і земські справники мали забезпечити підтримку різних категорій солдатських сімей. Зокрема для родин, у яких було власне господарство, пропонувалося видати з сільських запасних магазинів необхідне для посіву насіння, якщо їм такого не вистачало. Тим сім'ям, що мешкали у містах та містечках й без господарства не мали засобів самостійно заробити на життя, планувалося за рахунок коштів народного продовольства, зібраних містянами, видавати щомісяця по 30 фунтів (13,6 кг.) житнього борошна на одну людину. Незаможні родини також мали отримувати з запасних магазинів сільських громад, або поміщицьких економій по 30 фунтів житнього борошна на людину. Окремо намагались подбати про солдаток, які проживаючи у містах не могли знайти роботу. Їм передбачалась влаштовувати лікарняними доглядальницями або надавати іншу роботу, а тих що за станом здоров'я не могли працювати – віддавати до будинків опіки [2, Арк. 1-1 зв.].

На перший погляд видавалось що вжитих урядом заходів задля підтримки родин мобілізованих солдатів буде достатньо і мобілізація не матиме критичних соціальних наслідків. Однак документи засвідчують зворотнє. У справі про "Листування з Подільським цивільним губернатором, начальником Подільської губернії про надання допомоги сім'ям поранених і загиблих у війні з Туреччиною. Звіти про видачу допомоги. Списки поранених [2]" містяться скарги солдат до своїх командирів про важке становище їхніх родин за місцем проживання через неналежне виконання місцевими адміністаціями урядових розпоряджень про опіку над солдатськими сім'ями. Їхні скарги підтверджуються рапортами їх безпосередніх командирів до полкового начальства. Так 21 січня 1855 року командир роти одного з кірасирських полків у рапорті на ім'я командира полку повідомляв про скаргу рядового роти, Франца Маковецького із села Глинськ Вінницького повіту Подільської губернії, про те що його родина, дружина, двоє синів та двоє доньок, не отримують

належних грошових виплат та матеріальної допомоги. При цьому солдат зазначав, що належних його родині виплат не здійснювалося як під час його служби по першому призову (рекрутському набору), так і після повторного (з безстрокової відпустки) призову, тоді як родини інших військовослужбовців отримують подібні виплати [2, Арк. 2].

Звісно можна припустити що такі рапорти є поодинокими і не можуть свідчити про певну тенденцію. Проте вже 11 березня 1855 року з'явилося розпорядження Подільського цивільного губернатора до очільників дворянства земським справникам і міських голів, у якому він наголошує на численних скаргах солдат 15-ї піхотної дивізії про скрутне становище їх родин у Подільській губернії. Зокрема про те, що вони не отримують ніякої допомоги, квартир і зазнають різного роду утисків. В документі вказано, що з цією проблемою до нього звернувся безпосередньо командир дивізії, який, в свою чергу, отримав безліч рапортів зі скаргами. Тому в своєму розпорядженні цивільний губернатор вимагає негайно вжити всіх можливих заходів для допомоги родинам солдат не тільки 15 піхотної дивізії, а й іншим солдатським сім'ям що живуть у Подільській губернії. Зміст цього документу дає нам уявлення про масштаби проблеми [2, Арк. 3].

Таким чином, солдати на фронті почали масово звертатися до свого командування зі скаргами на утиски їхніх родин місцевою владою [1, Арк. 15]. Реакцією уряду стало його доручення місцевим органам влади всіх губерній зосередитися на вирішенні проблем сімей військовослужбовців, які проживали на їхній території. Для цього кожен повітовий очільник дворянства отримав перелік загиблих і поранених у боях солдатів і матросів із їхніх повітів, щоб організувати підтримку їхнім сім'ям [1, Арк. 56]. Тут зазначимо що дворянство Подільської губернії складалося переважно із польської шляхти. Більше того переважна більшість представників адміністрації теж була представниками тієї ж таки польської шляхти. Тому серед польської шляхти заклики про допомогу армії та військовим не знайшли дієвої підтримки тоді як під час Польського повстання 1830-1831 років була повсюдною [10, С. 226]. Чимало представників шляхетського стану на час Східної війни ще перебували у війську і самі брали участь у бойових діях. Але служба у російській армії для колишніх учасників Польського повстання була покаранням. Тож і ця війна була для них чужою. Так її сприймали і інші представники шляхти. Отже імперський уряд хотів аби польська шляхта допомогла армії яка придушувала їхнє прагнення до свободи. Цілком природньо що польська шляхта в особі російського дворянства на Правобережній Україні і у Подільській губернії, зокрема, ігнорувала його заклики щодо допомоги родинам військовослужбовців російської армії.

Таким чином бездіяльність військової і цивільної адміністрацій залишила сотні сімей, які втратили годувальників, у скрутному становищі без підтримки. Незважаючи на численні обіцянки та запевнення з боку влади, реальна допомога родинам військовослужбовців так і не була надана. Заклики уряду до дворян і купецького стану долучитися до підтримки сімей солдатів, що вирушали на війну, не отримали належного відгуку.

Щоб уявити масштаби та соціальні наслідки повторного призову відставних солдатів на військову службу, наведемо конкретні дані. Із Подільської губернії до армії відправили 1544 відставних солдатів, які вже мали власні сім'ї. Переважна більшість із них – 1420 осіб – служили в 15-й Піхотній дивізії, тоді як 124 солдати потрапили до 5-ї Артилерійської дивізії. Зокрема, із Кам'янеччини на війну пішли годувальники 130 сімей із понад 70 населених пунктів повіту [1]. У порівнянні з іншими 11 повітами губернії, ця цифра була приблизно пропорційною. З огляду на те, що сім'ї в той час зазвичай були багатодітними, лише в Кам'янецькому повіті без засобів до існування залишилося понад 500 осіб. Загалом по Подільській губернії, за приблизними підрахунками, це близько 6 тисяч близьких родичів – дружин і дітей.

Висновки. Таким чином, Кримська війна надзвичайно негативно вплинула на усі сфери суспільного життя населення Правобережної України загалом і Кам'янеччини зокрема. Складна проблема соціального захисту військовослужбовців і членів їх родин найбільш гостро постала саме у часи Кримської війни, коли імперські власті вимагаючи жертовності від своїх підданих, мусіли, відповідно, продемонструвати свою турботу про них. Але документи засвідчують безпорадність властей у вирішенні їх проблем. Польська шляхта Подільської губернії, не підтримала заклики імперської влади щодо допомоги сім'ям військовослужбовців російської армії під час Кримської війни.

Рекрутські набори та мобілізація відставних солдатів тяжко позначалися на господарському становищі їх родин, які матеріально бідніли, переходили в нижчі категорії, занепадали. Ще одним їх наслідком, в умовах виснажливої війни, стала поява значної кількості ніким не захищених, категорій бездомних, залишених у безвиході солдаток.

Література:

1. Державний архів Вінницької області, ф. Д-200, оп. 1, спр. 130, 100 арк.
2. Державний архів Хмельницької області, ф. 122, оп. 1, спр. 89, 117 арк.
3. Бармак М. В., Луговий Б. В., Мацко Н. С. Російська військова окупація Правобережної України (друга половина XVIII–XIX ст.). Тернопіль: Астон, 2019. 336 с.
4. Бережинський В. Г. (2004). Історичний досвід створення та функціонування органів військового управління: матеріали семінару "Реформування системи місцевих органів військового управління". К.: Центральний науково-дослідний інститут Збройних Сил України, 26-28.

5. Бовуа Д. Трикутник Правобережжя: царат, шляхта і народ. 1793–1914 рр. / Переклад з франц. Зої Борисюк/Олександр Остапов. художнє оформлення. Київ: ТОВ "Видавництво "Кліо", 2020. 872 с.

6. Войтенко Ю. М. Еліта Правобережної України в російському імперському суспільстві: політико-соціальні виміри (1793–1832 рр.). : Дис... канд. наук: 07.00.01. 2008.

7. Реєнт О. П. Україна в імперську добу (XIX – початок XX ст.). К.: Інститут історії України НАН України, 2003. 340 с.

8. Скрипник А. Ю. Російський військовий чинник у суспільно-політичному та економічному розвитку Правобережної України (1792–1865 рр.). Кам'янець-Подільський: Видавець ФОП Зволейко Д. Г., 2016. 612 с.

9. Філінюк А. Г. Правобережна Україна наприкінці XVIII – на початку XIX століття : тенденції розвитку і соціальні трансформації : монографія. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. 728 с.

10. Філінюк А. Г., Сидорук С. А. Рекрутська повинність у Правобережній Україні в 1794–1874 рр.: суспільно-політичний, соціально-становий і демографічний аспекти: сучасний дискурс: монографія. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2017. 416 с.

11. Чернецький Є. Правобережна шляхта за російського панування (кінець XVIII – початок XX ст.): джерела, структура стану, роди. Біла Церква: вид. О. В. Пшонківський, 2007. 176 с.

12. Щербак Н. О. (2016) Національне питання в політиці царизму на Правобережній Україні (кінець XVIII – початок XX століття): монографія. К.: ПЦ «Ризографіка», 2005. 616 с.

13. Micińska M. Zdrada, córka nocy. Pojęcie zdrady narodowej w świado-mości Polaków w latach 1861–1914. Warszawa, 1998.

14. Энциклопедический словарь: в 40 т. / [издатели Ф. А. Брокгауз, И. А. Эфрон]; Т. XXIV. СПб. : Типо-литография И. А. Эфрона, 1898. 960 с.

References:

1. Derzhavnyi arkhiv Vinnytskoi oblasti, f. D-200, op. 1, spr. 130, 100 ark.

2. Derzhavnyy arkhiv Khmel′nyts′koyi oblasti, f. 122, op. 1, spr. 89, 117 ark

3. Barmak, M. V., Luhovyi, B. V., & Matsko, N. S. (2019). *Rosiiska viiskova okupatsiia Pravoberezhnoi Ukrainy (druha polovyna XVIII – XIX st.)* [Russian military occupation of Right-Bank Ukraine (second half of the XVIII – XIX centuries)]. Ternopil: Aston, 336 c. [in Ukrainian].

4. Berezhynskyi, V. H. (2004). *Istorychnyi dosvid stvorennia ta funktsionuvannia orhaniv viiskovoho upravlinnia* [Historical experience in the creation and functioning of military command and control bodies]. Materialy seminaru «Reformuvannia systemy mistsevykh orhaniv viiskovoho upravlinnia». Kyiv: Tsentr. nauk.-doslid. in-t ZSU, 26-28. [in Ukrainian].

5. Bovua, D. (2020). Trykutnyk Pravoberezhzhya: tsarat, shlyakhta i narod. 1793–1914 rr. / Pereklad z frants. Zoyi Borysyuk/Oleksandr Ostapov. khudozhnye oformlennya. Kyyiv: TOV "Vydavnytstvo "Klio", 872 s. [in Ukrainian].

6. Voitenko, Yu. M. (2008). *Elita Pravoberezhnoi Ukrainy v rosiiskomu imperskomu suspilstvi: polityko-sotsialni vymiry (1793–1832 rr.)* [The Elite of Right-Bank Ukraine in Russian Imperial Society: Political and Social Dimensions (1793–1832)]. (Dissertation for the Candidate of Sciences degree: 07.00.01). [in Ukrainian].

7. Reyent, O. P. (2003). Ukrayina v impers′ku dobu (КНІКН – pochatok КНКН st.). K.: Instytut istoriyi Ukrayiny NAN Ukrayiny, 340 s.

8. Skrypnyk, A. Yu. (2016). *Rosiiskyi viiskovyi chynnyk u suspilno-politychnomu ta ekonomichnomu rozvytku Pravoberezhnoi Ukrainy (1792-1865 rr.)* [Th e Russian military factor in the socio-political and economic development of Right-Bank Ukraine (1792-1865)]. Kamianets-Podilskyi: Zvoleiko D. H., 612 s. [in Ukrainian].

9. Filiniuk, A. H. (2010). *Pravoberezhna Ukraina naprykintsi XVIII – na pochatku XIX stolittia: tendentsii rozvytku i sotsialni transformatsii* [Right-bank Ukraine at the end of the XVIII – the beginning of the XIX century: development trends and social transformations]: monohraf. Kamianets-Podilskyi: Aksioma, 728 s. [in Ukrainian].

10. Filiniuk, A. H. & Sydoruk, S. A. (2017). *Rekrutska povynnist u Pravoberezhnii Ukraini v 1794-1874 rr.: suspilno-politychnyi, sotsialno-stanovyi i demohrafi chnyi aspekty: suchasnyi dyskurs* [Recruitment duty in Right-Bank Ukraine in 1794-1874: socio-political, social and demographic aspects: a contemporary discourse]: monohraf. Kamianets-Podilskyi: Aksioma, 416 s. [in Ukrainian].

11. Chernets′kyy, YE. (2007). Pravoberezhna shlyakhta za rosiys′koho panuvannya (kinets′ KHVIII – pochatok KHKH st.): dzherela, struktura stanu, rody. Bila Tserkva: vyd. O. V. Pshonkivs′kyy, 176 s. [in Ukrainian].

12. Shcherbak, N. O. (2005). Natsional′ne pytannya v polityts tsaryzmu na Pravoberezhniy Ukrayini (kinets′ KHVIII – pochatok KHKH stolittya): monohrafiya. K.: PTS «Ryzohrafika», 616 s. [in Ukrainian].

13. Micińska, M. (1998). *Zdrada, córka nocy. Pojęcie zdrady narodowej w świadomości Polaków w latach 1861–1914* [Treason, Daughter of the Night: The Concept of National Treason in the Consciousness of Poles in 1861–1914]. Warszawa. [Number of pages not specified].

14. Entsiklopedicheskiy slovar': v 40 t. / [izdateli F. A. Brokgauz, I. A. Efron]; T. KHKHIV. SPb. : Tipo-litografiya I. A. Efrona, 1898. 960 s.

УДК 94:378.4(477.54)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-2100-2117

Соловей Галина Михайлівна кандидат історичних наук, старший дослідник, завідувач відділу документного забезпечення і збереження наукових фондів, Національна наукова сільськогосподарська бібліотека НААН, м. Київ, https://orcid.org/0000-0003-3156-3829

АДМІНІСТРАТИВНА ПОЛІТИКА КЕРІВНИЦТВА ХАРКІВСЬКОГО ТЕХНОЛОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ В КОНТЕКСТІ ВЗАЄМОДІЇ З ПРОФЕСОРОМ В.І. АЛЬБІЦЬКИМ

Анотація. У статті здійснено комплексний аналіз адміністративно-педагогічної діяльності перших директорів Харківського Практичного/технологічного інституту (ХПТІ/ХТІ) у контексті їхньої взаємодії з професором Василем Івановичем Альбіцьким – одним із основоположників вітчизняної гідравліки та прикладної механіки. Розкрито характер професійних і міжособистісних відносин між В.І. Альбіцьким і керівниками установи: В.Л. Кирпичовим, Д.С. Зерновим, М.М. Шиллером, І.М. Пономарьовим і П.М. Мухачовим. Розглянуто вплив цих взаємин на кадрову політику, організацію освітнього процесу, наукові ініціативи та академічну атмосферу в інституті у другій половині XIX – на початку XX ст. Встановлено, що найбільш напруженим виявився період 1908–1913 рр., коли адміністративна підтримка молодих науковців, зокрема Г.Ф. Проскури, з боку П.М. Мухачова супроводжувалась ізоляцією професора Альбіцького в академічному середовищі, що зрештою призвело до його звільнення з посади. Констатовано ключову роль професора В.І. Альбіцького у розвитку прикладної механіки, гідравліки та створенні інженерної школи в межах закладу. Уперше в українській історико-педагогічній науці простежено безперервний зв'язок між науковими традиціями, започаткованими І.О. Вишнеградським, і подальшим розвитком вищої технічної освіти у Харкові, що втілився в діяльності як В.Л. Кирпичова, так і В.І. Альбіцького. Стаття розширює уявлення про складні механізми інституційного функціонування технічної школи у модерну добу і репрезентує нові підходи до вивчення постатей у контексті академічної взаємодії.

Ключові слова: Харківський Практичний/технологічний інститут, В.І. Альбіцький, директор, адміністративна політика, вища технічна освіта, наукова школа, професорсько-викладацький склад, модернізація.

Solovei Halyna Mykhailivna Candidate of Historical Sciences, Senior Researcher, Head of Department of Document Support and Preservation of Scientific Funds, National Scientific Agricultural Library of National Academy of Agrarian Sciences of Ukraine, Kyiv, https://orcid.org/0000-0003-3156-3829

ADMINISTRATIVE POLICY OF THE KHARKIV TECHNOLOGICAL INSTITUTE MANAGEMENT IN THE CONTEXT OF INTERACTION WITH PROFESSOR V.I. ALBITSKYI

Abstract. The article presents a comprehensive analysis of the administrative and pedagogical activities of the first directors of the Kharkiv Practical/Technological Institute (KhPTI/KhTI) in the context of their interaction with Professor Vasyl Ivanovich Albitskyi, one of the founders of domestic hydraulics and applied mechanics. The nature of professional and interpersonal relations between V.I. Albitskyi and the heads of the institution: V.L. Kyrpychov, D.S. Zernov, M.M. Shiller, I.M. Ponomar′ov and P.M. Mukhachov is revealed. The impact of these relationships on personnel policy, organization of the educational process, scientific initiatives, and the academic atmosphere at the institute in the second half of the 19th and early 20th centuries is considered. It has been established that the most tense period was the period of 1908–1913, when administrative support for young scientists, in particular H.F. Proskura, by P.M. Mukhachov was accompanied by the isolation of Professor Albitskyi in the academic environment, which ultimately led to his dismissal from his position. The key role of Professor V.I. Albitskyi in the development of applied mechanics, hydraulics and the creation of an engineering school within the institution has been noted. For the first time in Ukrainian historical and pedagogical science, a continuous connection has been traced between the scientific traditions initiated by I.O. Vyshnegradskyi and the further development of higher technical education in Kharkiv, which was embodied in the activities of both V.L. Kyrpychov and V.I. Albitskyi. The article expands the understanding of the complex mechanisms of institutional functioning of technical schools in the modern era and represents new approaches to studying figures in the context of academic interaction.

Keywords: Kharkiv Practical/Technological Institute, V.I. Albitskyi, director, administrative policy, higher technical education, scientific school, teaching staff, modernization.

Постановка проблеми. Історія становлення вищої технічної освіти в Україні у другій половині XIX – на початку XX ст. залишається одним із

найперспективніших вивчених напрямів вітчизняної історико-педагогічної науки. Проте недостатньо дослідженим є питання адміністративної еволюції та кадрової політики перших п'ятьох директорів Харківського Практичного/технологічного інституту (ХПТІ/ХТІ) до окремих визначних діячів. Постать професора В.І. Альбіцького, одного з фундаторів вітчизняної гідравліки і прикладної механіки, привертає увагу не лише з огляду на його науковий доробок, а й у контексті складних міжособистісних, а також інституційних взаємин із керівництвом ХПТІ/ХТІ.

Незважаючи на присутність робіт, присвячених окремим аспектам біографій: В.Л. Кирпичова, Д.С. Зернова, М.М. Шиллера, І.М. Пономарьова та П.М. Мухачова, залишається нерозкритим питання про характер і динаміку їхньої взаємодії з В.І. Альбіцьким, а також вплив цих відносин на академічне середовище інституту, розвиток вищої технічної освіти й інженерної науки в Україні. Актуальність дослідження зумовлена потребою системного аналізу процесів формування технічної інтелігенції в умовах імперської модернізації, що набуває особливої ваги в сучасних освітньо-історичних студіях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній українській історіографії наразі відсутнє комплексне дослідження, присвячене всебічному розгляду взаємодії професора В.І. Альбіцького з першими п'ятьма директорами ХПТІ/ХТІ. У наявних працях це питання, як правило, розглядається фрагментарно, без спроби системного узагальнення. Так, у роботах Л.М. Бєсова і Г.Л. Звонкової [1], С.А. Радогуза [13], О.Л. Сорочинської [14], Л.Л. Товажнянського [15] висвітлюється переважно факт запрошення професора Альбіцького до викладацької діяльності в інститут першим директором В.Л. Кирпичовим, однак подальша характеристика їхньої співпраці залишається поза увагою. Взаємодія В.І. Альбіцького з другим директором – Д.С. Зерновим – в історичних дослідженнях практично не представлена, окрім спільної праці А.Г. Журило і Д.Ю. Журила [4]. Часткове висвітлення взаємин Василя Івановича з третім директором М.М. Шиллером міститься в окремих положеннях праці О.М. Загорського [9], однак і в цьому випадку аналіз обмежений поодинокими згадками без глибокого контекстуального осмислення.

Схожа ситуація спостерігається і щодо четвертого директора – І.М. Пономарьова: наукові публікації не містять даних про характер його співпраці з професором Альбіцьким. Найбільше уваги у вітчизняній історіографії приділено взаєминам В.І. Альбіцького з п'ятим директором – П.М. Мухачовим. Цей аспект побіжно висвітлено у статті М.В. Гутник [2], колективній праці М.В. Гутник та О.Є. Тверитникової [3], науковій розвідці А.О. Панасюка [12], а також у монографії Д.Ю. Журила [5], яка є наразі

найбільш ґрунтовним дослідженням зазначеної проблематики. Проте навіть у цій монографії аналіз зосереджений виключно на одному етапі – періоді співпраці з П.М. Мухачовим, без розгляду взаємодії з попередніми очільниками інституту.

Таким чином, відсутність цілісного історико-біографічного підходу до вивчення академічної і професійної взаємодії В.І. Альбіцького з адміністративним корпусом ХПТІ/ХТІ зумовлює потребу у подальших розвідках цієї теми, що й становить актуальність даної публікації.

Виходячи з вищепредставленого історіографічного зрізу, **метою статті** є комплексне дослідження адміністративно-педагогічної діяльності перших п'ятьох директорів ХПТІ/ХТІ у контексті їх взаємодії з професором В.І. Альбіцьким, а саме: з'ясування особливостей кадрової політики, організації науково-освітнього процесу та впливу міжособистісних і професійних стосунків на формування академічного середовища технічного закладу в умовах модернізаційних змін кінця XIX – початку XX ст.

Методологічну основу статті становить принцип історизму, який передбачає аналіз подій, явищ і постатей у конкретному соціально-політичному, культурному та науково-освітньому аспекті. У дослідженні застосовано міждисциплінарний підхід, що поєднує інструментарій історії освіти, науки і техніки, біографістики, інституційної історії та соціальної історії. На рівні конкретних методів використано загальнонаукові методи аналізу, синтезу, порівняння, індукції та дедукції, а також спеціальні історико-педагогічні методи: історико-генетичний – для простеження еволюції адміністративної політики керівництва ХПТІ/ХТІ; історико-біографічний – для реконструкції життєвого і наукового шляху В.І. Альбіцького та окремих директорів інституту; джерелознавчий – для критичного аналізу архівних документів.

Виклад основного матеріалу. Першим директором Харківського Практичного технологічного інституту (ХПТІ) з 1885 по 1898 рр. був Віктор Львович Кирпичов (1845–1913) [3, с. 11] – видатний організатор вищої технічної освіти в Україні кінця XIX – початку XX ст., талановитий педагог, ерудований науковець і прибічник тісного зв'язку теорії з практикою [1, с. 9]. Його викладацька та академічна діяльність вирізнялася стратегічним баченням і науково-технічним передбаченням, що забезпечило успішне формування висококваліфікованих інженерних кадрів для потреб промисловості. Обіймаючи посади директора ХПТІ, а з 1898 по 1902 рр. Київського політехнічного інституту (КПІ), В.Л. Кирпичов заклав концептуальні підвалини організації інженерної освіти на українських теренах Російської імперії наприкінці XIX – на початку XX ст., сформувавши традиції, що були продовжені провідними технічними школами

держави [14, с. 112–113]. Вихованці Віктора Львовича – фахівці у галузях машинобудування, механіки, хімії, математики та інших дисциплін – відіграли значну роль у розвитку вітчизняної й світової науки і техніки [1, с. 9–19].

Наукова діяльність В.Л. Кирпичова охоплювала широке коло питань, зокрема проблематику опору матеріалів, будівельної механіки, міцності машин та конструкцій [3, с. 11; 14, с. 112]. Він став першим у Російській імперії, хто видав повні курси з опору матеріалів і статики споруд, а також розробив методи розрахунку статично невизначених конструкцій [15, с. 4]. Його новаторські праці з будівельної механіки були відзначені високим рівнем оригінальності, точності та інженерної виразності. Проте значний внесок професора Кирпичова полягав у використанні теореми взаємності й концепції узагальнених сил для побудови ліній впливу у задачах статики балок та арок [3, с. 13–14]. Крім того, він провів низку експериментальних досліджень напруженого стану елементів конструкцій із застосуванням поляризаційно-оптичного методу, підкреслюючи перспективність оптичних методів у технічній діагностиці пружних деформацій. Дослідження ученого з втоми металів, здійснені на основі вивчення їх кристалічної будови, привели до формулювання закону подібності в механіці [1, с. 14–15; 14, с. 115–116].

Однією з визначальних заслуг В.Л. Кирпичова є створення першої київської наукової школи механіки при Київському політехнічному інституті, яка займалась питаннями динамічної та статичної міцності в контексті машинобудування. Ця школа мала вагомий вплив на подальший розвиток інженерної науки в Україні. У педагогічній практиці він дотримувався принципу гармонійного поєднання теоретичної підготовки з лабораторними заняттями та виробничою практикою, що на той час було нетиповим підходом. Значну увагу вчений приділяв формуванню навичок самостійного наукового пошуку у студентів, зокрема у сфері експериментальної механіки [3, с. 16–17]. У 1896 р. він виступив на другому з'їзді діячів технічної освіти Російської імперії з доповіддю про роль експерименту в інженерній підготовці, згодом втіливши ці ідеї у створення механічної лабораторії в Київському політехнічному інституті [1, с. 15].

Важливим є внесок В.Л. Кирпичова і в кадрове становлення ХПТІ, бо у перші п'ять років діяльності інституту він залучив до роботи низку провідних науковців та педагогів свого часу [13, с. 77]: професорів-математиків – К.О. Андрєєва, М.О. Тихомандрицького; інженерів-механіків – В.І. Альбіцького, О.І. Предтеченського і П.М. Мухачова; фахівця аналітичної хімії – І.М. Пономарьова; ученого-фізика – О.К. Погорєлка; викладача нарисної геометрії – Г.О. Латишева; інженерів-машинобудів-

ників – К.О. Зворикіна і В.С. Кнаббе; професора хімії В.О. Геміліана – учня Д.І. Менделєєва; архітектора – М.І. Ловцова та ін. Серед позаштатних викладачів були також видатні науковці – М.М. Бекетов, О.М. Ляпунов, Г.В. Левицький. Саме завдяки їх спільній праці Харківський Практичний технологічний інститут став провідним осередком науково-технічного прогресу в Україні [14, с. 113; 15, с. 4].

Взаємовідносини між ученим-гідравліком Василем Івановичем Альбіцьким і першим директором Харківського Практичного технологічного інституту Віктором Львовичем Кирпичовим залишаються малодослідженими, оскільки автору не вдалося виявити безпосередніх документальних джерел, що підтверджують факт їхньої тісної чи дружньої співпраці. Водночас, певне уявлення про інституційні та науково-педагогічні зв'язки можна відтворити опосередковано через постать Івана Олексійовича Вишнеградського (1831–1985) – видатного математика, механіка, конструктора, державного діяча та організатора вищої технічної освіти Російської імперії [1, с. 11; 14, с. 113], котрий був авторитетним наставником як В.Л. Кирпичова [3, с. 12; 4, с. 22–23; 15, с. 3], так і В.І. Альбіцького [10, с. 56; 12, с. 136].

І.О. Вишнеградський – улюблений учень визнаного лідера математиків Російської імперії у 1830–1860-х рр. Михайла Васильовича Остроградського (1801–1862), очолював першу в країні наукову школу з машинобудування, зробивши істотний вклад у розвиток прикладної механіки, термодинаміки, теорії пружності та опору матеріалів. Упродовж 1875–1878 рр. Іван Олексійович обіймав посаду директора Санкт-Петербурзького Практичного технологічного інституту (СПбПТІ), де в цей же період з 1870 р. читав: прикладну механіку, опір будівельних матеріалів, побудови деталей машин і вантажопідйомних машин, крім того керував проєктами з механіки В.Л. Кирпичов [4, с. 22–23; 15, с. 3], а студентом механічного відділення у 1871–1877 рр. був Василь Іванович [2, с. 129]. Саме професор Вишнеградський, оцінюючи науковий потенціал молодого Альбіцького [12, с. 136], залишив його у статусі стипендіата для підготовки до професорського звання по кафедрі прикладної механіки у 1877 р. і запропонував посаду викладача технічного креслення [10, с. 56].

З огляду на те, що і В.І. Альбіцький, і В.Л. Кирпичов перебували в одному освітньо-науковому середовищі СПбПТІ [2, с. 130; 12, с. 137], а обидва в подальшому були запрошені до Харкова – на посаду директора ХПТІ останнього рекомендував Іван Олексійович – для організації освітнього процесу в Харківський Практичний технологічний інститут [1, с. 11; 14, с. 113]. Можна стверджувати, що знайомство між ними було опосередковане спільною науковою школою під керівництвом І.О. Вишнеградського.

Вірогідно, саме Іван Олексійович сприяв кадровому рішенню В.Л. Кирпичова, щодо залучення Василя Івановича до викладацької діяльності у новоствореному ХПТІ, де згодом той став професором кафедри прикладної механіки. Такий ланцюг науково-організаційних зв'язків дозволяє розглядати вплив основоположника теорії автоматичного регулювання І.О. Вишнеградського як ключовий чинник у формуванні викладацького ядра першого покоління професорів ХПТІ.

Починаючи з 1886 р., В.І. Альбіцький обіймав посаду професора кафедри прикладної механіки Харківського Практичного технологічного інституту [2, с. 130], а вже з наступного року – й гідравліки [12, с. 137], відповідно до запрошення і під безпосереднім науково-адміністративним керівництвом В.Л. Кирпичова [13, с. 77], котрий очолював заклад до 1898 р [3, с. 16]. Як вже зазначалося вище, попри відсутність архівних свідчень про характер особистих або професійних взаємин між цими двома виданими професорами, існують підстави припускати наявність тісної академічної співпраці. Такий висновок випливає з приналежності обох учених до спільної наукової школи І.О. Вишнеградського, яка відіграла значну роль у формуванні їхніх академічних орієнтирів і педагогічних підходів. На користь цього свідчить й позитивна реакція з боку Учбового комітету ХПТІ, очолюваного В.Л. Кирпичовим, на серію монографій В.І. Альбіцького, присвячених проєктуванню деталей машин, що активно впроваджувалися в освітній процес як навчальні посібники. Крім того, за час перебування Віктора Львовича на посаді директора, Василь Іванович розгорнув активну інженерно-практичну діяльність, зокрема здійснював відрядження на промислові підприємства Російської імперії як технічний експерт [2, с. 130–131]. Ці ініціативи отримували всебічну підтримку з боку адміністрації інституту, оскільки, згідно з переконанням В.Л. Кирпичова, вони мали багатовекторну користь: по-перше, сприяли практичному збагаченню викладачів, що позитивно впливало на якість інженерної освіти; по-друге, підвищували авторитет ХПТІ в промисловому середовищі та забезпечували приплив нових студентів; по-третє, створювали додаткові джерела доходу для професорсько-викладацького складу, що посилювало їхню мотивацію та підвищувало престиж навчального закладу. Таким чином, діяльність В.І. Альбіцького в контексті адміністративної стратегії професора Кирпичова свідчить про тісний зв'язок між науковою теорією, педагогічною практикою та інженерною експертизою в ХПТІ кінця XIX ст. [4, с. 32–33].

Після призначення В.Л. Кирпичова у 1898 р. на посаду директора КПІ, обов'язки керівника ХПТІ з 27 червня, того ж року, тимчасово виконував видатний вчений у галузі міцності матеріалів Дмитро Степанович Зернов (1860 –1922) [5, с. 41; 16]. З 15 липня 1898 р. його було офіційно

призначено директором і професором ХТІ [3, с. 25]. У цей період інститут пройшов реорганізацію, отримав нову назву – Харківський технологічний інститут (ХТІ) – і збільшене фінансування [5, с. 42]. Серед першочергових завдань нового керівника було збереження науково-педагогічного потенціалу закладу та залучення нових кваліфікованих викладачів, рівнозначних за фаховим рівнем попередньому професорському складу [16]. Поміж новопризначених викладачів, запрошених до ХТІ Д.С. Зерновим, варто виокремити таких професорів, як М.Д. Пильчиков, П.П. Копняєв, М.М. Євдокимов, В.П. Алексєєвський, Г.Ф. Бураков, М.Д. Зуєв, Ю.С. Цауне, В.Є. Тир, М.А. Воскресенський, А.-Б.П. Пшеборський. Поряд із ними продовжували викладацьку діяльність провідні фахівці, зокрема В.І. Альбіцький, О.І. Предтеченський, І.М. Пономарьов, П.М. Мухачов, Г.О. Латишев, О.В. Гречанінов, О.П. Лідов, М.О. Чернай, М.І. Ловцов, О.М. Бекетов та інші [3, с. 25–26; 4, с. 36 –37].

Д.С. Зернов, дотримуючись усталених освітніх принципів Московської науково-педагогічної школи, приділяв значну увагу методичному забезпеченню навчального процесу. Щороку він публікував науково-методичні праці з опору матеріалів, прикладної механіки, термодинаміки, теорії парових машин, а також атласи креслень і посібники, що значно сприяли формуванню теоретичної основи машинобудування [5, с. 43; 16]. Зокрема, у 1901 р. вийшов його підручник «Термодинаміка», де було послідовно викладено основні принципи термодинаміки, диференціальні рівняння, властивості ідеальних газів, газові процеси та цикли, включно з регенеративними. Окремий розділ було присвячено насиченій та перегрітій парі з додаванням таблиць насиченої пари та формул для обчислення відповідних термодинамічних процесів. У 1900 і 1902 рр. літографічно опубліковано курс «Опір матеріалів», який у 1914 р. вийшов друком у Санкт-Петербурзі під назвою «Теорія опору матеріалів» [3, с. 26]. Крім того, професор Зернов очолював механічну лабораторію ХТІ, яка вважалась однією з найсучасніших у Російській імперії. На її базі проводилися наукові дослідження викладачів і студентів, а також виконувалися прикладні замовлення для промислових підприємств. У 1901 р. під головуванням Д.С. Зернова створено комісію з викладачів для проєктування інженерно-механічного корпусу з лабораторіями механіки, гідравліки та випробування машин [3, с. 26–27; 5, с. 43]. Хоча того ж року, директор ініціював звернення до Міністерства народної просвіти щодо будівництва нового корпусу, який мав звільнити площі в уже існуючому фізичному корпусі для розширення електротехнічної бази, проте він не був реалізований [4, с. 36–37]. У грудні 1902 р. Д.С. Зернова призначено директором СПбПТІ, на цьому його діяльність в ХТІ закінчилася [3, с. 28; 5, с. 45].

Проте варто підкреслити, що упродовж каденції професора Зернова на посаді директора Харківського технологічного інституту (1898–1902 рр.) наукова діяльність В.І. Альбіцького досягла свого піку, передусім у галузях гідравліки та гідротехніки. Саме в цей період остаточно сформувався його авторитет як провідного фахівця з питань гідротехнічного проєктування та досліджень у сфері прикладної механіки. Його напрацювання отримали високу оцінку серед фахової спільноти, а ім'я Василя Івановича стало широко відомим як серед науковців, так і серед практиків гідравліки і машинобудування [2, с. 131]. Попри відсутність документальних джерел, які б докладно висвітлювали характер взаємин між В.І. Альбіцьким та Д.С. Зерновим, можна з високим ступенем імовірності припустити, що їхні взаємини були професійними, ґрунтованими на взаємоповазі, а не особистісно-дружніми. Василь Іванович, як і за часів попереднього керівництва, сумлінно виконував покладені на нього обов'язки, відзначаючись високим рівнем відповідальності, принциповістю у викладанні й науковій роботі [4, с. 39].

Відмітимо, що у період директорства Д.С. Зернова в Харківському технологічному інституті загострилася проблема політичної радикалізації молоді, що викликало занепокоєння імперської влади. З метою зміцнення дисципліни в навчальних закладах було запроваджено професорські дисциплінарні суди (ПДС), покликані стримувати революційні настрої серед студентства. Відповідно до «Тимчасових правил», затверджених імператором 24 серпня 1902 р., до складу ПДС у технічних інститутах входили три професори, призначені за поданням навчального комітету та затверджені попечителем округу [4, с. 39–40]. Органи ПДС отримали повноваження накладати на студентів дисциплінарні стягнення – від зауважень до відрахування з позбавленням права вступу до інших закладів, що значно посилювало державний контроль над освітнім середовищем [5, с. 170].

У цьому контексті професор В.І. Альбіцький активно долучився до роботи професорського дисциплінарного суду. У 1902 р. його було обрано кандидатом до складу ПДС, а вже з 1903 р. – призначено основним суддею разом із професорами В.О. Геміліаном та І.М. Пономарьовим [4, с. 40; 5, с. 171]. Така участь засвідчує не лише високий рівень довіри до Василя Івановича з боку адміністрації, а й особисту зацікавленість ученого-гідравліка у підтриманні порядку в інституті. Його позиція відповідала консервативним переконанням, що дедалі активніше проявлялися в цей період, зокрема в питаннях академічної дисципліни й протидії революційній пропаганді серед студентства [12, с. 140].

Наприкінці серпня 1903 р. на посаду директора Харківського технологічного інституту було призначено Миколу Миколайовича Шиллера (1848–1910) [4, с. 40] – знаного фізика і педагога, доктора фізичних наук,

професора Київського університету св. Володимира (нині КНУ імені Тараса Шевченка) [5, с. 45]. Наукові інтереси Миколи Миколайовича охоплювали широкий спектр тем, серед яких – електродинаміка, термодинаміка, математична фізика та гідродинаміка. М.М. Шиллер був відомий як теоретик, засновник Київського фізико-медичного товариства, ініціатор створення лабораторій, а також автор численних праць з фізики. Його підручники «Основи фізики», «Теорія потенціальної функції» та інші стали зразками теоретичних курсів для підготовки фахівців у галузі точних наук [3, с. 36–37]. У своїх наукових пошуках учений-фізик одним із перших в імперії експериментально підтвердив гіпотезу Джеймса Максвелла щодо струмів зміщення, а також провів низку дослідів із визначення діелектричної проникності в змінних полях [3, с. 38]. Його виступи на з'їздах природознавців і лікарів (1874, 1889, 1897, 1901 рр.) були присвячені актуальним питанням електродинаміки та термодинаміки.

У період директорства професора Шиллера (1903–1905) діяльність адміністрації ХТІ характеризувалася спробами запровадження суворої дисципліни як серед студентства, так і професорсько-викладацького складу [4, с. 40]. Основним принципом управлінської стратегії третього директора було підтримання порядку, який реалізовувався через авторитарні методи керівництва. Зокрема, професор Шиллер заохочував інформування, активно залучав представників поліції та жандармерії для контролю за поведінкою студентів і викладачів, що спричинило хвилю невдоволення серед академічної спільноти [5, с. 45]. Кульмінацією конфлікту стало застосування силових методів під час студентського зібрання 2 березня 1904 р., після чого з інституту було змушено піти 22 викладачі, серед яких були провідні фахівці [4, с. 41]. Ці події суттєво знизили якість освітнього процесу, а сам навчальний заклад був закритий на 11 місяців, що завдало шкоди його авторитету [5, с. 55]. 21 січня 1905 р. М.М. Шиллера відсторонено від керівництва установою і призначено членом ради Міністрів народної просвіти [3, с. 41].

Загалом, оцінюючи роль професора Альбіцького в академічному житті ХТІ під час директорства М.М. Шиллера, варто наголосити на його послідовній позиції щодо стратегічних кадрових рішень, попри авторитарний стиль управління тодішнього очільника закладу. Хоча документальні свідчення про особисті взаємини між Альбіцьким та Шиллером наразі відсутні, наявні факти свідчать про активну і принципову позицію Василя Івановича в контексті внутрішньоінституційної політики. Одним із таких прикладів була його участь у процесі призначення Володимира Сергійовича Кнаббе (1849–1914) – фахівця з механічної технології та відомого матеріалознавця – на посаду професора відповідної кафедри. Незважаючи

на спротив з боку керівництва ХТІ, зокрема зволікання з боку директора Шиллера, В.І. Альбіцький, разом із професором П.М. Мухачовим, доклав значних зусиль для лобіювання цієї кандидатури. Важливо підкреслити, що Василь Іванович спирався не лише на свою академічну репутацію, а й на особисті контакти у Міністерстві народної просвіти, що зрештою забезпечило позитивне рішення щодо призначення Володимира Сергійовича [9, с. 35–36].

У 1905 р., попри надзвичайно коротку каденцію Івана Михайловича Пономарьова (1848–1905) на посаді директора Харківського технологічного інституту (12 лютого – 24 серпня) [3, с. 42], саме в цей період було покладено початок відновленню нормального функціонування закладу після управлінської кризи, спричиненої діяльністю його попередника [5, с. 49]. І.М. Пономарьов, хімік за фахом, пов'язав свою наукову й педагогічну діяльність із ХТІ ще з 1886 р., де послідовно обіймав посади ад'юнкт-професора, професора хімії та помічника директора [3, с. 44]. Йому належать важливі ініціативи щодо впровадження нових курсів, удосконалення навчального процесу, зокрема, обладнання хімічної лабораторії, що стала однією з найкращих у Російській імперії. Активна участь професора Пономарьова у роботі з'їздів природознавців, зокрема як голови хімічної секції, та його публікації, зокрема підручники з органічної хімії, свідчать про високий фаховий рівень Івана Михайловича і визнання в науковому середовищі [4, с. 42–43].

І.М. Пономарьов був не лише талановитим науковцем і викладачем, але й надзвичайно авторитетним адміністратором і педагогом-наставником. Він користувався глибокою повагою серед студентів, допомагав їм матеріально, організовував репетиції та слугував моральним орієнтиром для багатьох поколінь вихованців. Його індивідуальний підхід до кожного студента, обізнаність щодо академічного стану студентства і безумовна відданість справі зробили його центральною фігурою у житті інституту початку XX ст. [3, с. 45–46]. Таким чином, робота І.М. Пономарьова на посаді директора Харківського технологічного інституту залишила по собі винятково позитивні відгуки. Відзначається, що його стосунки з професорсько-викладацьким складом закладу були доброзичливими, неконфліктними і позначалися взаємною повагою [4, с. 43; 5, с. 50–51]. Зокрема, жодних свідчень про непорозуміння чи критику між Іваном Михайловичем і В.І. Альбіцьким у наявних працях або джерелах не виявлено, що дозволяє припустити існування конструктивних і доброзичливих взаємин між цими видатними науковцями.

Основне навантаження з подолання наслідків інституційної кризи 1904 р. припало на професора Петра Матвійовича Мухачова (1861–1935) [17],

котрий у вересні 1905 р. став першим директором Харківського технологічного інституту, обраним Учбовим комітетом ХТІ, а не призначеним Міністерством народної просвіти [3, с. 52]. Маючи потужний науково-педагогічний і практичний досвід, зокрема в галузях паровозобудування, металургії та механіки, він раніше викладав низку авторських курсів, займався проєктним керівництвом студентів [17]. Крім того, Петро Матвійович активно публікував фахові монографії, зокрема «Про паровози системи Компаунд» (1892) і «Теорія і конструкція паровозів...» (1895), а також неодноразово перебував у наукових закордонних відрядженнях [3, с. 51–52]. Саме його професійна підготовка та організаторські здібності стали визначальними у стабілізації роботи інституту після конфліктів, викликаних так званою «Шиллерівською історією», що призвела до тимчасового закриття закладу [4, с. 44–46; 5, с. 53–52].

Діяльність П.М. Мухачова в ХТІ була комплексною: він не лише викладав дисципліни механічного профілю, але й здійснював їх методичне забезпечення, впроваджуючи власні напрацювання та іноземний досвід, отриманий під час відряджень до провідних підприємств Німеччини, Франції, Австро-Угорщини, Бельгії та Великої Британії. Участь у роботі Берлінського бюро привілеїв дала йому доступ до новітніх технічних розробок, що сприяло підвищенню якості підготовки інженерів у ХТІ [3, с. 51; 17]. Отже, на посаді директора (з 1905 р. і до 1906 р.) професор Мухачов забезпечив організаційну стабільність інституту, домігся відновлення навчального процесу, збільшив набір студентів і утвердив авторитет навчального закладу як осередку технічної освіти в Російській імперії.

Аналіз джерел дає підстави стверджувати, що стосунки між В.І. Альбіцьким та п’ятим директором ХТІ характеризувалися позитивною динамікою як до, так і після призначення В.С. Кнаббе на керівну посаду у 1904 р. Професори В.І. Альбіцький та П.М. Мухачов послідовно підтримували науково-педагогічну діяльність Володимира Сергійовича, про що демонструють схвальні рецензії на його праці, зокрема «Фреза та її роль у сучасному машинобудуванні», «Сучасне обладнання машинобудівних заводів та залізничних майстерень», а також «Механічна технологія металів» [9, с. 50, 60, 67]. Така підтримка є свідченням не лише наукової солідарності, але й чіткої стратегії формування викладацького складу ХТІ, орієнтованого на поєднання теоретичних знань із практичним досвідом. Водночас взаємна підтримка між Альбіцьким і Мухачовим простежується і в подальші роки: зокрема, у 1906 р., під час відкритого протесту студентів проти Василя Івановича [12, с. 140–141]. Так, Петро Матвійович, уже перебуваючи на посаді директора, публічно виступив на його захист, незважаючи на вимоги про відставку останнього [11, с. 28]. Цей факт

засвідчує наявність дружніх і професійно солідарних стосунків між двома професорами принаймні на початку директорської каденції Мухачова (1905–1906 рр.), а також спільну позицію в ключових питаннях розвитку ХТІ.

Починаючи з 1907 р., характер взаємодії між В.І. Альбіцьким і П.М. Мухачовим зазнав змін: їхні відносини втратили попередню дружність. Після студентського бойкоту, спрямованого проти Василя Івановича, він значно обмежив своє спілкування в межах професорсько-викладацького колективу, підтримуючи контакт переважно з тими колегами, які поділяли його консервативні погляди [12, с. 141–142]. У цьому контексті Петро Матвійович зберігав позицію нейтралітету, ймовірно, з огляду на бажання уникнути подібного тиску з боку студентства у власну адресу.

Цікавим щодо подальших взаємин між ученими став епізод із виборами директора ХТІ в 1908 р. У зв'язку із завершенням каденції П.М. Мухачова в червні того року було проведено нове голосування, у якому взяли участь професори: П.П. Копняєв, І.А. Красуський, Г.О. Латишев і сам Петро Матвійович [3, с. 91]. Під час виборів професор Альбіцький перебував у відрядженні, однак залишив письмове волевиявлення на підтримку кандидатури П.М. Мухачова. Попри це, його голос не було враховано, що суперечило чинному Статуту інституту. Протест щодо результатів був поданий до Міністерства народної просвіти, яке визнало вибори такими, що не відповідають вимогам, і призначило нове голосування. Унаслідок повторних обрань Петро Матвійович зберіг посаду директора, продовживши виконання обов'язків. [5, с. 57]. З огляду на ці факти, можна вважати, що, незважаючи на ідеологічні розбіжності, В.І. Альбіцький відіграв помітну роль у забезпеченні безперервності керівництва інститутом П.М. Мухачовим, підтримавши його у критичні моменти ректорської кризи.

Починаючи з вересня 1908 р., стосунки між професорами Альбіцьким і Мухачовим різко погіршилися, а причиною конфлікту стало керівництво Гідравлічною лабораторією ХТІ, яку того року очолив Василь Іванович [2, с. 133]. Для нього ця лабораторія була не лише важливим підрозділом інституту, а й справою всього життя. Учений-гідравлік особисто розробляв програми та схеми практичних занять, займався її технічним оновленням і модернізацією. З цією метою він здійснював закордонні поїздки з наміром придбання обладнання, налагодження контактів із виробниками, узгодження технічних параметрів механізмів, приладів та замовлених деталей. У зв'язку з цим В.І. Альбіцький виявляв особливу чутливість до будь-яких втручань у внутрішні справи Гідролабораторії [12, с. 144], що поступово викликало невдоволення з боку П.М. Мухачова [5, с. 161].

У період 1909–1912 рр. між двома науковцями розгорнулося відкрите протистояння, яке супроводжувалося постійними суперечками як у неформальному середовищі, так і в межах офіційних засідань Учбового комітету ХТІ [6, арк. 128, 234–235; 7, арк. 98]. В.І. Альбіцький критикував п'ятого директора за недостатнє розуміння специфіки функціонування лабораторій і хронічне недофінансування їх технічного оснащення. У відповідь П.М. Мухачов закидав професору Альбіцькому надмірну тривалість процесу впровадження нових технічних рішень. Протистояння набуло колективного виміру: на бік Петра Матвійовича стали такі авторитетні професори, як П.П. Копняєв і Г.О. Латишев, тоді як підтримку В.І. Альбіцькому висловив його близький колега – професор-математик і педагог-публіцист Іван Іванович Бєлянкін (1876–1913) [5, с. 162–163]. Цей конфлікт відображав не лише особистісні суперечності, а й глибші розбіжності в поглядах на стратегію розвитку науково-освітньої інфраструктури ХТІ.

Кульмінацією напружених взаємин між професорами В.І. Альбіцьким і П.М. Мухачовим став 1913 рік, коли останній відкрито підтримав кандидатуру молодого вченого і педагога Григорія Федоровича Проскури (1876–1958) на посаду завідувача Гідравлічною лабораторією ХТІ [5, с. 163]. Такий крок засвідчив прагнення п'ятого директора зробити ставку на молоде покоління науковців, натомість представники старшої професури, зокрема Василь Іванович, дедалі більше втрачали підтримку адміністрації. Взаємини між В.І. Альбіцьким і Г.Ф. Проскурою, що до цього базувалися на професійній співпраці, почали стрімко погіршуватися вже на початку 1913 р. Спільна розробка планів практичних занять у Гідролабораторії [2, с. 134–135] – не увінчалася результативністю, зокрема через численні зауваження з боку професора Альбіцького щодо технічного стану лабораторного обладнання та організації навчального процесу [5, с. 162; 12, с. 146].

У своїх зверненнях до Учбового комітету ХТІ В.І. Альбіцький неодноразово аргументував необхідність перенесення занять, наголошуючи на невідповідності умов технічним і санітарно-безпековим вимогам, а також на відсутності належного устаткування [8, арк. 181, 184]. Водночас Г.Ф. Проскура ці зауваження не визнавав, вважаючи їх перебільшеними. Попри обґрунтованість позиції Василя Івановича, спрямованої на вдосконалення матеріально-технічної бази лабораторії, його ініціативи не знайшли належної підтримки серед колег та адміністрації ХТІ [5, с. 163]. Директор П.М. Мухачов продовжував підтримувати Григорія Федоровича, надавши йому пріоритетне право на викладання гідравліки і проведення практичних занять, ігноруючи застереження В.І. Альбіцького [2, с. 134–135; 12, с. 146]. Поступова ізоляція в професійному середовищі, втрата

підтримки професорсько-викладацького колективу й загострення конфліктної атмосфери у стінах Харківського технологічного інституту значно ускладнили умови наукової діяльності професора Альбіцького. Отож, усвідомлюючи неможливість подальшої продуктивної роботи в таких умовах, 21 листопада 1913 р. Василь Іванович подав рапорт про звільнення з посади завідуючого Гідролабораторією ХТІ [2, с. 135].

Висновки. Аналіз адміністративної діяльності перших директорів Харківського Практичного/технологічного інституту у контексті науково-педагогічної співпраці з професором В.І. Альбіцьким дозволяє стверджувати, що саме взаємодія керівництва закладу з провідними науковцями визначила динаміку становлення вищої технічної освіти на українських землях у складі Російської імперії наприкінці XIX – на початку XX ст. На прикладі В.Л. Кирпичова, Д.С. Зернова, М.М. Шиллера, І.М. Пономарьова і П.М. Мухачова простежено інституційну логіку управління освітнім процесом, кадрову політику, ставлення до викладацької ініціативи та академічної свободи. Професор Василь Іванович Альбіцький, як представник наукової школи І.О. Вишнеградського, упродовж майже трьох десятиліть здійснював вагомий внесок у розвиток прикладної механіки, гідравліки та гідротехнічного проєктування в межах ХПТІ/ХТІ. Його наукові розробки, викладацька діяльність, активна участь у створенні Гідравлічної лабораторії, а також послідовна громадянська позиція впливали на формування професорсько-викладацького середовища й академічної культури інституту. Разом з тим, суперечності між традиційною моделлю інженерної школи та новими адміністративними орієнтирами на початку XX ст. зумовили конфлікти між професором Альбіцьким і частиною керівництва закладу, що зрештою призвело до його відставки. Таким чином, дослідження взаємин між ученим-гідравліком В.І. Альбіцьким і першими п’ятьма директорами ХПТІ/ХТІ розкриває складний процес формування технічної еліти доби модернізації, демонструє напруження між традицією й оновленням, між академічним авторитетом та управлінськими рішеннями, що в сукупності відображає історичну специфіку розвитку вищої технічної освіти в Україні на рубежі століть.

Література

1. Бєсов Л. М., Звонкова Г. Л. Видатний організатор інженерної освіти в Україні Віктор Львович Кирпичов. *Вісник Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут». Тематичний випуск: Історія науки і техніки.* 2009. № 29. С. 9–18.

2. Гутник М. В. Професор Василь Іванович Альбіцький – провідний учений Харківського технологічного інституту у галузі гідравліки (19.03.1850 – після 1916). *Історія науки і біографістика*. 2018. № 2. С. 126–138.

3. Гутник М. В., Тверитникова О. Є. Перші директори-ректори НТУ «ХПІ». Нариси життєвого та творчого шляху : монографія. Харків : Факт, 2022. 140 с.

4. Журило А. Г., Журило Д. Ю. Нариси історії Харківського політехнічного інститута : конспект лекцій. Харків : ФОП Панов А. М., 2021. 216 с.

5. Журило Д. Ю. Становление и развитие Харьковского технологического института в конце XIX – начале XX веков : моногр. Харьков : Підруч. НТУ «ХПІ», 2016. 264 с.

6. Журнал заседаний учебного комитета за 1910 год. 9 січ. 1910 р. – 22 гру. 1910 р. *ДАХО України* (Держ. архів Харків. обл.). Ф. 770. Оп.1. Спр. 663. 267 арк.

7. Журнал заседаний учебного комитета Института за 1911 год. 11 січ. 1911 р. – 21 груд. 1911 р. *ДАХО України* (Держ. архів Харків. обл.). Ф. 770. Оп.1. Спр. 687. 239 арк.

8. Журнал учебного комитета Харьковского технологического института Императора Александра III за 1913 год. 9 січ. 1913 р. – 21 гру. 1913 р. *ДАХО України* (Держ. архів Харків. обл.). Ф. 770. Оп.1. Спр. 754. 193 арк.

9. Загорский Ф. Н. Владимир Сергеевич Кнаббе. 1849–1914. М.-Л., 1965. 92 с.

10. Кафедра механики теоретической и практической. *Физико-математический факультет Харьковского университета за первые сто лет его существования (1805–1905)* / ред.: И. Осипов, Д. Багалей. Харьков, 1908. Т. 3 : Биографический словарь профессоров и преподавателей. С. 1–248.

11. Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут». Історія розвитку. 1885–2010 / ред. В. І. Ніколаєнко ; уклад.: В. І. Ніколаєнко та ін. Харків : НТУ «ХПІ», 2010. 408 с.

12. Панасюк А. О. Життєвий шлях і психологічний портрет професора Василя Івановича Альбіцького (1850–1926(?)). *Наука та наукознавство*. 2024. № 3. С. 130–152. URL: https://doi.org/10.15407/sofs2024.03.130

13. Радогуз С. А. Діяльність В. Л. Кірпічова на посаді директора ХПТІ *Переяславская рада: ее историческое значение и перспективы развития восточно-славянской цивилизации* : сб. науч. трудов: по матер. VII Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч., г. Харьков, 19–20 декаб. 2012 г. Харьков, 2013. Ч. 1. С. 75–79.

14. Сорочинська О. Л. Засновник інженерної освіти в Україні В.Л. Кирпичов. *Історія науки і техніки*. 2013. № 4. С. 112–119.

15. Товажнянський Л. Л. В. Л. Кірпічов і досягнення НТУ «ХПІ» в галузі механіки та машинобудування. *Вісник Національного технічного університету «ХПІ». Збірник наукових праць. Тематичний випуск : Історія науки і техніки*. 2013. № 10. С. 3–12.

16. Zhurilo D. Y., Kabachek V. V. In memory of the rector of KHTI, professor Dmitry Stepanovich Zernov. *History of Science and Biographical Studies*. 2022. No. 2. P. 94–110. URL: https://doi.org/10.31073/istnauka202202-06.

17. Zhurilo D., Kabachek V., Kyrychenko O. Scientific and pedagogical activity Pyotr Mukhachev in 1887–1935. *History of Science and Biographical Studies*. 2022. No. 1. P. 170–191. URL: https://doi.org/10.31073/istnauka202201-09.

References

1. Besov, L. M., & Zvonkova, H. L. (2009). Vydatnyi orhanizator inzhenernoi osvity v Ukraini Viktor L'vovych Kyrpychov [Prominent organizer of engineering education in Ukraine Viktor L'vovych Kyrpychov]. *Visnyk Natsionalnoho tekhnichnoho universytetu «Kharkivskyi politekhnichnyi instytut». Tematychnyi vypusk: Istoriia nauky i tekhniky - Bulletin of the National Technical University «Kharkiv Polytechnic Institute». Thematic issue: History of science and technology*, (29), 9–18 [In Ukrainian].

2. Gutnyk, M. V. (2018). Profesor Vasyl Ivanovych Albitskyi – providnyi uchenyi Kharkivskoho tekhnolohichnoho instytutu u haluzi hidravliky (19.03.1850 – pislia 1916) [Professor Vasyl Ivanovych Albitsky – leading scientist of Kharkiv Technological Institute in the field of hydraulics]. *Istoriia nauky i biohrafistyka – History of Science and Biographical Studies*, (2), 126–138 [In Ukrainian].

3. Gutnyk, M. V., & Tverytnykova, O. Ye. (2022). *Pershi dyrektory-rektory NTU «KhPI». Narysy zhyttievoho ta tvorchoho shliakhu [The first rectors-directors of NTU «KhPI»: Essays on life and career]*. Kharkiv: Fakt. [In Ukrainian].

4. Zhurilo, A. H., & Zhurilo, D. Yu. (2021). *Narysy istorii Kharkivskoho politekhnichnoho instytutu [Essays on the history of Kharkiv Polytechnic Institute]*. Kharkiv: FOP Panov A. M. [In Ukrainian].

5. Zhurilo, D. Yu. (2016). *Stanovlenie i razvitie Kharkovskogo tekhnologicheskogo instituta v kontse XIX – nachale XX vekov [Formation and development of the Kharkiv Technological Institute in the late 19th – early 20th centuries]*. Kharkiv: NTU «KhPI» [In Ukrainian].

6. Derzhavnyi arkhiv Kharkivskoi oblasti (DAKHO). (1910). *Zhurnal zasedanii uchebnoho komiteta za 1910 hod* [Minutes of the Academic Committee meetings for 1910], 9 Jan. – 22 Dec. 1910. F. 770. Op. 1. Spr. 663 [In Ukrainian].

7. Derzhavnyi arkhiv Kharkivskoi oblasti (DAKHO). (1911). *Zhurnal zasedanii uchebnoho komiteta za 1911 hod* [Minutes of the Academic Committee meetings for 1911], 11 Jan. – 21 Dec. 1911. F. 770. Op. 1. Spr. 687 [In Ukrainian].

8. Derzhavnyi arkhiv Kharkivskoi oblasti (DAKHO). (1913). *Zhurnal uchebnoho komiteta Kharkivskoho tekhnolohichnoho instytuta Imperatora Aleksandra III za 1913 hod* [Minutes of the Academic Committee of the Emperor Alexander III Kharkiv Technological Institute for 1913], 9 Jan. – 21 Dec. 1913. F. 770. Op. 1. Spr. 754 [In Ukrainian].

9. Zahorskyi, F. N. (1965). *Vladimir Sergeevich Knabbe. 1849–1914* [Vladimir Sergeevich Knabbe. 1849–1914]. Moscow–Leningrad [In Russian].

10. Osipov, I., & Bahalei, D. (Eds.). (1908). *Fiziko-matematycheskyi fakultet Kharkivskoho universytetu za pervye sto let (1805–1905).* [Faculty of Physics and Mathematics of Kharkiv University in the first 100 years]. *Biographical dictionary of professors and lecturers* (Vol. 3), (pp. 1–248). Kharkiv [In Ukrainian].

11. Nikolaienko, V. I. (Eds.) *Natsionalnyi tekhnichnyi universytet «Kharkivskyi politekhnichnyi instytut». Istoriia rozvytku. 1885–2010 [National Technical University «Kharkiv Polytechnic Institute». History of development. 1885-2010]*. Kharkiv: NTU «KhPI» [In Ukrainian].

12. Panasiuk, A. O. (2024). Zhyttyevyy shlyakh i psykholohichnyy portret profesora Vasylya Ivanovycha Al'bits'koho (1850–1926(?)). [The life path and psychological portrait of Professor Vasyl Ivanovich Albitskyi]. *Nauka ta naukoznavstvo*, (3), 130–152 [In Ukrainian].

13. Radoguz, S. A. (2013). Diialnist V. L. Kirpichova na posadi dyrektora KhPTI [Activities of V. L. Kirpichov as director of KhPTI]. *Perejaslavskaja rada: ejo istoricheskoe znachenie i perspektivy razvitija vostochnoslavjanskoj civilizacii – Pereyaslav Rada: Its Historical Significance and Prospects for the Development of the East Slavic Civilization* (Vol. 1, pp. 75–79). Kharkiv [In Ukrainian].

14. Sorochynska, O. L. (2013). Zasnovnyk inzhenernoi osvity v Ukraini V. L. Kirpichov [Founder of engineering education in Ukraine V. L. Kirpichov]. *Istoriia nauky i tekhniky – History of science and technology*, (4), 112–119 [In Ukrainian].

15. Tovazhnianskyi, L. L. (2013). V. L. Kirpichov i dosiahnennia NTU «KhPI» v haluzi mekhaniky ta mashynobuduvannia [V. L. Kirpichov and the achievements of NTU «KhPI» in the field of mechanics and mechanical engineering]. *Visnyk NTU «KhPI». Tematychnyi vypusk: Istoriia nauky i tekhniky – Bulletin of the National Technical University "KhPI". Thematic issue: History of science and technology*, (10), 3–12 [In Ukrainian].

16. Zhurilo, D. Y., & Kabachek, V. V. (2022). In memory of the rector of KHTI, professor Dmitry Stepanovich Zernov. *History of Science and Biographical Studies*, (2), 94–110. https://doi.org/10.31073/istnauka202202-06

17. Zhurilo, D., Kabachek, V., & Kyrychenko, O. (2022). Scientific and pedagogical activity of Pyotr Mukhachev in 1887–1935. *History of Science and Biographical Studies*, (1), 170–191. https://doi.org/10.31073/istnauka202201-09

УДК 94(430+470)"1920/1922":341.382:327

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-2118-2131

Стельмах Сергій Петрович доктор історичних наук, професор, головний науковий співробітник, ДУ «Інститут всесвітньої історії Національної академії наук України». тел.: (044) 235-44-99, https://orcid.org/0000-0002-0795-8356

Розумюк Володимир Михайлович кандидат політичних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник ДУ «Інститут всесвітньої історії Національної академії наук України». тел.: (044) 235-44-99, https://orcid.org/0000-0001-6745-5358

РЕПАТРІАЦІЯ ПОЛОНЕНИХ РОСІЯН З НІМЕЧЧИНИ ЯК КАТАЛІЗАТОР НІМЕЦЬКО-РАДЯНСЬКОГО ГЕОПОЛІТИЧНОГО ЗБЛИЖЕННЯ (1920-1922 рр.)

Анотація: Стаття досліджує роль репатріаційних угод між Німеччиною та Радянською Росією в 1920–1922 рр., що стали своєрідним каталізатором в процесі їхнього геополітичного зближення в умовах повоєнної міжнародної ізоляції цих країн. Проаналізовано масштаби гуманітарної кризи, пов'язаної з перебуванням сотень тисяч полонених росіян на території Німеччини після завершення Першої світової війни, та процес їхнього повернення на російські терени. Також була висвітлена роль міжнародних організацій, насамперед Ліги Націй і Міжнародного Комітету Червоного Хреста, у створенні інфраструктури для репатріації, а також значення діяльності Фрітьйофа Нансена у вивезенні сотень тисяч полонених.

Репатріація розглядається не лише як технічний чи гуманітарний процес, але передусім як дипломатичний інструмент, наслідком якого стало відновлення офіційних контактів між Німеччиною і Радянською Росією на міждержавному рівні. Було встановлено ключові етапи формування німецько-радянської репатріаційної політики від перших контактів на початку 1919 р. і до підписання рамкової угоди 19 квітня 1920 р. та додаткових договорів 1921 р. Визначено, що організація процесу обміну полоненими сприяла налагодженню процесів дипломатичної взаємодії між країнами. Особливу увагу було приділено діяльності уповноваженого з репатріації полонених радянського дипломата Віктора Коппа, який використав своє перебування у Німеччині для налагодження ширших

політичних контактів німецькими урядовцями, скориставшись для цього актуалізацією «польського питання», що весь час залишалося спільним «подразником» як для Москви, так і для Берліна.

Простежено як досвід німецько-радянської взаємодії під час репатріації поступово трансформувався у ширше стратегічне партнерство, яке привело до підписання Рапалльського договору 1922 р. Німецько-радянське зближення, що розпочалося з репатріаційних угод, стало серйозним викликом для Версальської системи, створивши підґрунтя для майбутньої військово-технічної співпраці, що в кінцевому підсумку сприяло дестабілізації європейської безпеки напередодні Другої світової війни.

Ключові слова: репатріація, полонені росіяни, німецько-радянське зближення, дипломатична місія, Німеччина, Росія.

Stelmakh Serhii Petrovych Doctor of Historical Sciences, Professor, Chief Research Fellow, State Institution “Institute of World History of the National Academy of Sciences of Ukraine”. tel.: (044) 235-44-99, https://orcid.org/0000-0002-0795-8356

Rozumyuk Volodymyr Mykhailovych Candidate of Political Sciences, Senior Research Fellow, Leading Researcher, State Institution “Institute of World History of the National Academy of Sciences of Ukraine”. tel.: (044) 235-44-99, https://orcid.org/0000-0001-6745-5358

REPATRIATION OF RUSSIAN PRISONERS OF WAR FROM GERMANY AS A CATALYST FOR GERMAN-SOVIET GEOPOLITICAL RAPPROCHEMENT (1920-1922)

Abstract. The article examines the role of repatriation agreements between Germany and Soviet Russia in 1920-1922, which became a catalyst for their geopolitical rapprochement in the context of postwar international isolation of these countries. The author analyzes the scale of the humanitarian crisis associated with the detention of hundreds of thousands of Russian POWs in Germany after the end of the First World War and the process of their return to Russia. The role of international organizations, primarily the League of Nations and the International Committee of the Red Cross, in creating the infrastructure for repatriation was also highlighted, as well as the importance of Fridtjof Nansen’s work in the transportation of hundreds of thousands of prisoners.

The repatriation is analyzed not only as a technical or humanitarian process, but primarily as a diplomatic tool that resulted in the restoration of

official contacts between Germany and Soviet Russia at the interstate level. The authors identify the key stages in the formation of the German-Soviet repatriation policy from the first contacts in early 1919 to the signing of the framework agreement on April 19, 1920 and additional agreements in 1921. It is stated that the organization of the prisoner exchange process contributed to the establishment of diplomatic cooperation between the countries. Particular attention was paid to the activities of the Soviet diplomat Viktor Kopp, the Commissioner for the Repatriation of Prisoners of War, who used his stay in Germany to establish broader political contacts with German officials, taking advantage of the actualization of the "Polish question," which has always remained a common "irritant" for both Moscow and Berlin.

The authors trace how the experience of German-Soviet interaction during repatriation gradually transformed into a broader strategic partnership that led to the signing of the Treaty of Rapallo in 1922. The German-Soviet rapprochement that began with repatriation agreements became a serious challenge to the Versailles system, creating the basis for future military-technical cooperation, which ultimately contributed to the destabilization of European security on the eve of World War II.

Keywords: repatriation, Russian prisoners of war, German-Soviet rapprochement, diplomatic mission, Germany, Russia.

Постановка проблеми. Проблема репатріації полонених після Першої світової війни становить складний і багатовимірний предмет дослідження, який виходить далеко за межі суто гуманітарних аспектів. Особливої уваги заслуговує використання репатріаційних угод як інструменту відновлення дипломатичних відносин між Німеччиною та Радянською Росією в умовах їхньої міжнародної ізоляції. Попри значні напрацювання щодо вивчення радянсько-німецьких відносин міжвоєнного періоду, роль репатріаційних домовленостей 1920-1921 рр. як підґрунтя для подальшого геополітичного зближення двох держав залишається недостатньо дослідженою. Водночас саме ці угоди заклали основу для майбутнього Рапалльського договору 1922 р. Аналіз політичних та дипломатичних механізмів, що супроводжували процес репатріації, дозволяє глибше зрозуміти витоки тих геополітичних трансформацій, які згодом призвели до дестабілізації європейської безпеки і в подальшому сприяли розв'язанню Другої світової війни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідження проблеми репатріації полонених після Першої світової війни та її впливу на формування німецько-радянських відносин представлене у працях як українських, так і зарубіжних істориків. Українська істо-

ріографія питання, передусім роботи О. Даниленка [1] та Т. Мінаєвої [2; 3], зосереджується на гуманітарних аспектах репатріації та розглядає військовополонених як об'єкт міжнародних дипломатичних відносин. Особливо цінним є дисертаційне дослідження Т. Мінаєвої [3], яке детально аналізує становище російських військовополонених в Австро-Угорщині та Німеччині протягом усього періоду війни та початку міжвоєнного часу. Західна історіографія представлена більш різнобічно: якщо М. Хаусден [4] розглядає процес репатріації крізь призму діяльності Ліги Націй та гуманітарних організацій, то дослідження Й. Ольтмера [5] акцентує увагу на політиці репатріації в Німеччині та значенні полонених росіян у німецькому сільськогосподарському секторі після Першої світової війни. Важливим внеском у загальне розуміння складного процесу повернення полонених є праці Р. Нахтігаля [6; 7], які висвітлюють організаційні аспекти репатріації у Німеччині й Росії упродовж 1918–1922 рр. Політичний вимір репатріаційних процесів найповніше розкритий у працях В. Вуркутіотіса [8] та Р. Хіммера [9], які аналізують німецько-радянські відносини та вплив польсько-радянської війни на їхню розбудову. Загалом існуюча історіографія дає змогу комплексно розглянути процес репатріації як каталізатор геополітичного зближення між Німеччиною та Радянською Росією, проте потребує подальшого аналізу довгострокових наслідків цього зближення для європейської системи безпеки міжвоєнного періоду.

Метою даної статті є дослідження ролі репатріаційних угод 1920–1922 рр. між Німеччиною та Радянською Росією у процесі їхнього геополітичного зближення після Першої світової війни. Стаття спрямована на аналіз політичних механізмів використання гуманітарної проблеми полонених як інструменту виходу з міжнародної ізоляції обох держав, визначення основних етапів процесу репатріації та з'ясування значення цих домовленостей для формування стратегічного партнерства між Берліном і Москвою. Дослідження має на меті простежити еволюцію від суто технічних гуманітарних угод до широкої політичної співпраці, що заклала основу для Рапалльського договору 1922 р. та підважила основи Версальської системи міжнародних відносин, що згодом сприяло дестабілізації європейської безпеки напередодні Другої світової війни.

Виклад основного матеріалу. Репатріація полонених після Першої світової війни була складним та багатоетапним процесом. На початку 1918 р. близько 2,5 млн. полонених зі складу Російської імператорської армії утримувалися в Німеччині та Австро-Угорщині, з них 1,5 млн. утримувалися в Німеччині [7, P. 159, 168]. Перші кроки щодо процесу їхнього повернення були здійснені після підписання Брестського мирного договору, коли 25 січня (7 лютого) 1918 р. було укладено угоду про

повернення поранених та хворих бранців [3, С. 169]. Попри це, Німеччина затримувала репатріацію основної маси полонених через їхню важливу роль у німецькій економіці, запропонувавши обмін за принципом «голова за голову» – 140 тис. вояків царської армії в обмін на 140 тис. німців [7, P. 169].

На момент завершення війни в Німеччині перебувало близько 1,2 млн. полонених зі складу колишньої царської армії [5, S. 269]. Після підписання Комп'єнського перемир'я 11 листопада 1918 р. Німеччина почала їхню масову репатріацію, проте умови транспортування були надзвичайно тяжкими, що призводило до високого рівня смертності серед них [5, S. 292]. Упродовж листопада – грудня 1918 р. близько 900 тис. полонених були вивезені до Росії [7, P. 169].

Процес репатріації після завершення Першої світової війни суттєво ускладнювався складними військово-політичними обставинами (у т. ч. революційними подіями в Німеччині та країнах-спадкоємицях Австро-Угорщини, громадянською війною в Росії та залученням у ній військ Антанти, нестачею продовольства й транспорту для перевезення полонених). До того ж уряди країн Антанти небезпідставно побоювалися посилення більшовиків та поширення впливу комуністичної ідеології за межі Росії вглиб європейського континенту. Більше того, унаслідок нестабільної ситуації та проблеми з постачанням продовольства справа допомоги полоненим царської армії в Німеччині загальмувалася [7, P. 159].

16 січня 1919 р. Міжсоюзницька комісія Антанти в Німеччині, яка взяла на себе контроль над усіма питаннями щодо полонених царської армії у Німеччині, офіційно призупинила їхню подальшу репатріацію [5, S. 272]. Формальна заборона на її проведення з боку Комісії тривала до серпня ц. р., коли країни Антанти повернули російських військовополонених під опіку німецького уряду, послабивши обмеження на їхню репатріацію [3, С. 179]. Проте це не означало негайного вирішення проблеми у зв'язку зі значними масштабами повоєнної гуманітарної катастрофи, нестабільною військово-політичною ситуацією на теренах Росії та відсутністю належної інфраструктури через зруйновані залізничні шляхи, брак транспортних засобів та палива [7, P. 164–165]. Станом на початок 1920 р. у Німеччині все ще перебувало близько 300 тис. полонених росіян [5, S. 281], частина з них працювали в німецькому сільському господарстві на тлі нестачі сільськогосподарських працівників [5, S. 293].

Підґрунтя для зближення Німеччини з Радянською Росією виникло ще із завершенням Першої світової війни, яка залишила обидві країни у вкрай складному міжнародному становищі та дипломатичній ізоляції. Незважаючи на ідеологічні розбіжності, німецький і радянський уряди

знайшли привід для взаємодії. Перші контакти між Німеччиною та більшовиками розпочалися ще на початку 1919 р. Масштаби гуманітарної катастрофи, в яких опинилися полонені обох держав, а також необхідність організації ефективного обміну полоненими надавала принаймні видимість необхідності для започаткування німецько-радянських консультацій на напівофіційному рівні, ставши підставою для відправки делегації з більшовицької Росії до Німеччини [8, P. 49].

З лютого 1919 р. розгорталася польсько-радянська війна, яка стала вагомим поштовхом для німецько-радянських відносин. Спершу в Німеччині наступ Червоної армії на Польщу викликав суперечливі емоції: з одного боку, сподівання на відновлення втрачених територій на сході, з іншого – страх перед можливим наступом більшовиків на саму Німеччину [9, P. 665–666]. З виведенням військ союзників з російської території у березні–липні 1919 р. [10] і покращенням внутрішньої військово-політичної ситуації для радянської влади, радянське керівництво вирішило активізувати зв'язки з німецькою стороною. У листопаді 1919 р. Віктор Копп, колега Троцького, нелегально прибув до Берліна як напівофіційний дипломатичний представник [8, P. 57; 11, S. 532].

Його попередник Адольф Йоффе був висланий з Німеччини ще в листопаді 1918 р. за звинуваченням у підтримці революційних рухів, наслідком чого було припинення радянської дипломатичної присутності у Берліні [12, P. 54]. Хоча В. Копп був призначений радянським представником у Німеччині у листопаді 1919 р., його дипломатичні повноваження були визнані німецьким урядом лише в лютому 1920 р. виключно для ведення переговорів щодо репатріації полонених. Однак робота Коппа в царині гуманітарних та економічних питаннях сприяло поступовому відновленню радянсько-німецьких відносин [12, P. 55–56].

Дізнавшись про прибуття В. Коппа, німецька влада не перешкоджала його діяльності. Віктор Копп встановив тісні контакти з Карлом Радеком – членом ЦК РКП(б), який відігравав ключову роль у створенні та організаційному зміцненні комуністичної партії Німеччини. Офіційним завданням В. Коппа було вирішення проблеми полонених, але на практиці його діяльність набирала ширшого дипломатичного змісту. Особливістю діяльності Коппа стала його орієнтація на польське питання як спільну точку дотику з німецькими елітами. За його словами, Польща була «бар'єром» між Німеччиною та Росією [11, S. 533]. Взаємна антипатія обох держав до Польщі стала важливим фактором у їхньому зближенні, що особливо проявилося під час активної фази польсько-радянської війни [9, P. 666–668].

Зацікавленість Німеччини у співпраці з Віктором Коппом демонструє рішення її Міністерства закордонних справ від 20 лютого 1920 р., згідно з

яким Коппа офіційно визнали уповноваженим у справах полонених [11, S. 534]. Успіхи Червоної армії проти Польщі сприяли активізації контактів між двома державами. В. Копп використовував сприятливу ситуацію для обговорення не лише репатріаційних питань, а й можливості ширшої політичної домовленості, пропонуючи підтримку Німеччини у майбутніх переговорах щодо територіальних питань на користь Веймарської республіки [11, S. 535].

Роль Віктора Коппа у встановленні перших дипломатичних контактів між Німеччиною та Радянською Росією була вирішальною. Він використав спільні інтереси обох країн, зокрема антипатію до Польщі, як каталізатор для відновлення дипломатичних контактів. Як відзначав Е. Карр, у міжвоєнний період міжнародні реалії – ізоляція та слабкість обох країн – змусили їх діяти відповідно до логіки «raison d'état», а не ідеологічних симпатій [13, P. 94–95]. Обидві сторони прагнули вийти з ізоляції, керуючись прагматичними міркуваннями безпеки та прагненням відновити втрачений вплив на міжнародній арені. Як наслідок, Договір про обмін полоненими від 19 квітня 1920 р. став першим кроком до відновлення дипломатичних відносин і заклав основу для майбутнього укладення Рапалльського договору 1922 р., який означав вихід Німеччини та Радянської Росії з міжнародної ізоляції.

З німецького боку низка діячів також підтримували ідею співпраці й відновлення дипломатичних відносин між Німеччиною і Радянською Росією, базуючись на торгівельних зв'язках, питаннях власності, а також обміну полоненими. Серед них варто окремо відзначити Моріца Шлезінгера – соціал-демократа і колишнього військовослужбовця німецької армії (коменданта табору для російських полонених під Берліном) та Густава Хільгера, який провів більшу частину свого життя в Росії, а згодом очолив благодійний фонд для німецьких полонених у Москві. Курсуючи між Берліном і Москвою, у квітні 1920 р. М. Шлезінгер використовував свою посаду в Міністерстві фінансів та Центральному управлінні військовими та цивільними полоненими Німеччини як з метою налагодження процесу взаємного обміну полоненими, так і задля реалізації зовнішньополітичних цілей Німеччини на Сході [14].

Репатріаційна угода від 19 квітня 1920 р. передбачала обмін полоненими за принципом «голова за голову», тобто в рівних кількостях, незалежно від звання, що відповідало практиці, виробленій ще під час попередніх переговорів 1918 р. [3, С. 170]. Ця угода передбачала репатріацію «без затримки»; особливо важливою була стаття III, яка визначала як російських полонених як «усіх росіян або колишніх російських підданих, які потрапили до німецьких рук» незалежно від того, воювали вони за колишню Російську імперію, за Російську Радянську Республіку чи проти неї [15, P. 292].

Після укладення першого договору між Німеччиною та Радянською Росією про обмін військовополоненими у квітні 1920 р. розпочався тривалий та непростий процес репатріації. Підписана угода стала першим рамковим документом для повернення полонених та інтернованих обох сторін з серії угод, покликаних унормувати складну ситуацію з десятками тисяч російських і німецьких полонених, яких продовжували утримувати в полоні навіть після завершення Першої світової війни [3, С. 168–172].

Питання репатріації полонених у цей період набуло не лише гуманітарного, але й виразно політичного «звучання». З одного боку, воно демонструвало готовність Радянської Росії вступати в переговори на рівних умовах, з іншого – Німеччина бачила у співпраці з Москвою можливість налагодження вигідних політичних і торговельних зв'язків, оминаючи обмеження Версальської системи [1, С. 198].

Організація процесу репатріації була покладена на спеціальні комісії, які працювали під егідою дипломатичних місій. При цьому в умовах нестабільної політичної ситуації в Німеччині та браку ресурсів процес прийняття, реєстрації та відправлення репатріантів часто супроводжувався хаосом. Для контролю за цим процесом при радянському представництві в Берліні було створено окреме Бюро військовополонених, однак його діяльність була істотно обмежена [3, С. 171–172]. Також до реалізації угоди долучилася Австрія, на території якої знаходилося близько 120 тис. полонених [7, P. 170].

Окрема увага у реалізації репатріаційних угод приділялася процедурі санітарної перевірки, реєстрації репатріантів і забезпечення їх базовими засобами для повернення додому. Зокрема, після проходження санітарного контролю кожен репатріант мав бути офіційно зареєстрованим і забезпеченим документами, що засвідчували його особу [1, С. 198].

Проте навіть після укладення угоди 1920 р. процес репатріації не був належним чином регламентований. Частина полонених росіян, не чекаючи офіційних процедур, самостійно вирушала додому на свій страх і ризик, що часто призводило до величезних ускладнень і навіть трагічних випадків через відсутність належної організації та інфраструктури на теренах охопленої громадянською війною Росії [5, S. 268–270]. Більше того, репатріанти ризикували бути завербованими до Червоної армії попри їхні багаторічні поневіряння у полоні [7, P. 170]. Частина полонених росіян свідомо залишалася в Німеччині, шукаючи там роботу чи притулок; більше того, Німеччина була зацікавлена у використанні цих людей як дешевої робочої сили, що могло затягувати проведення репатріації [11, S. 530].

Таким чином, перші репатріаційні угоди між Німеччиною та Радянською Росією стали важливим політичним кроком у процесі відновлення офіційних

відносин, але їхнє виконання відобразило всю складність гуманітарної, адміністративної і політичної ситуації перехідного періоду після Першої світової війни, а також цинізм Радянської Росії стосовно використання проблеми репатріації полонених як елементу політичної гри та для поповнення лав більшовицької армії.

Одним із найпоказовіших та вкрай суперечливих епізодів у реалізації репатріаційних угод став випадок із Белою Куном – угорським комуністичним діячем, керівником Угорської радянської республіки у березні-липні 1919 р. Власне вона була класичною ілюстрацією того, наскільки політичні міркування здатні впливати на проведення суто гуманітарних акцій. У рамках домовленостей про обмін полоненими (в їх числі були й угорські комуністи, у т.ч. й їх лідер Бела Кун) між більшовицькою Росією та Австрією офіційний Берлін погодився забезпечити їх транзит своєю територією. У травні 1920 р. в Берліні відбулася конференція представників російського, німецького, австрійського та угорського урядів і Ліги Націй. Німеччина висловила готовність надати транспортні засоби для репатріації, проте водночас прагнула уникнути політичних ускладнень у зв'язку з його перевезенням [16, S. 368].

Станом на 17 липня 1920 р. австрійський уряд звільнив Куна на підставі угоди з Росією з метою його репатріації до російських теренів через Німеччину. Белу Куна та його супутників (Макса Левієна та Макса Гельца) таємно включили до транспорту полонених (у складі якого транспортували 108 чоловіків і 8 жінок), після чого останній вирушив з Австрії через Чехословаччину до Німеччини. 19 липня ц. р. Кун під вигаданим ім'ям «Карл Адамович Грін» прибув до табору Альтдамм біля Штеттіна [16, S. 371–372]. В умовах активного обговорення цієї справи в пресі й на тлі вимог Угорщини щодо арешту Б. Куна Міністерство закордонних справ Німеччини прийняло рішення затримати транспорт і вилучити з нього Куна та інших «політичних діячів» для окремого розгляду їхнього статусу [16, S. 373].

Німецька влада офіційно оголосила, що процес репатріації втратив свою екстериторіальність, і що тих, хто дійсно був полоненим, буде репатрійовано, а «політичних діячів» утримуватимуть окремо. Бела Кун і ще кілька осіб були виведені з транспорту та утримувалися під вартою [16, S. 377–378]. Інцидент із Куном викликав серйозний політичний резонанс; у свою чергу соціалісти і комуністи в Німеччині звинуватили уряд у співпраці з контрреволюційними режимами та у «зраді революційних ідеалів» [16, S. 379]. При цьому історія Куна виявила як слабкість німецької зовнішньої політики в міжвоєнний період, так і обмеженість механізмів реалізації міжнародних угод про репатріацію в умовах загострення політичної ситуації.

Після інциденту з Белою Куном процес репатріації полонених між Радянською Росією та Німеччиною і Австрією зазнав помітних ускладнень. Попри підписані угоди та початок організованого обміну, політичний скандал навколо спроби нелегального перевезення політичних діячів через територію Німеччини поставив під сумнів ефективність і нейтральність репатріаційних механізмів. Після літа 1920 р. організація репатріаційних транспортів стала значно суворішою: проводилися ретельні перевірки особового складу кожного транспорту, вимагалося подання детальних списків репатріантів і документів, що підтверджували їхній статус [3, С. 173–174]. Особлива увага приділялася уникненню політичних скандалів, подібних до справи Куна.

Оскільки проблема полонених залишалася невирішеною гуманітарною катастрофою, до процесу обміну полоненими між Німеччиною і Радянською Росією долучилися Ліга Націй і МКЧХ. Ключову роль у технічному забезпеченні обміну полоненими відіграв норвезький дослідник Фрітьйоф Нансен, призначений Лігою Націй Верховним комісаром з репатріації полонених для координації зусиль урядових та благодійних ініціатив для допомоги транспортування і харчування репатріантів обох країн. Для реалізації своїх завдань він створив невеликий секретаріат у Лондоні та відкрив рахунок у Lloyds Bank для фінансування репатріаційних обмінів [4, P. 66].

За майже два роки було репатрійовано 427 886 осіб, з яких 406 091 через Балтійський регіон. Особливо важливу в цьому роль відіграла Естонія, а саме місто Нарва, де у стінах старовинної шведської фортеці діяв транзитний табір для репатріантів. Балтійський маршрут виявився найефективнішим порівняно з альтернативними – через Чорне море вивезли 12 191 репатрійованих, через Владивосток – 9 604 особи [4, P. 71]. Полонені перевозились німецькими кораблями між Нарвою та Штеттіном; через естонський порт проходило до 10 тис. осіб щотижня [4, P. 63].

Значущість цієї ініціативи була величезною. Ф. Нансен у своїй доповіді Лізі Націй у вересні 1922 р. підкреслив: «На мій скромний погляд, Ліга Націй не могла у перші роки свого існування взятися за жодну більш відповідну задачу, ніж ця... Це справді міжнародна робота. Це справді робота з примирення. Це робота з обстоювання найвищих гуманітарних ідеалів Ліги». Британські посадовці відіграли особливу роль в управлінні цим проектом, а офіційний Лондон надав вдвічі більше фінансування, ніж будь-яка інша держава. Зрештою секретаріат Нансена майже повністю складався з британських офіційних осіб, які діяли у порозумінні з представниками Міністерства судноплавства [4, P. 73–74].

Операція мала велике значення не лише для безпосередньої гуманітарної допомоги, але й заклала основи для сучасного ставлення до полонених, що пізніше було закріплено у Женевських конвенціях [4, P. 75–76]. Успіх цієї ініціативи став прикладом для наступних гуманітарних заходів 1920-х рр., включаючи допомогу під час голоду в більшовицькій Росії 1921–1922 років.

Подальший розвиток дипломатичних відносин між Німеччиною і Радянською Росією став можливим завдяки договору від 6 травня 1921 р., який доповнював попередню репатріаційну угоду, але фактично передбачав де-факто визнання радянського уряду Веймарською Німеччиною. Цей договір розширював юрисдикцію місій з питань полонених, дозволяв постійну кур'єрську службу між країнами та визнавав радянську делегацію «єдиним органом, що представляє російську державу в Німеччині» [15, P. 293].

Завершення репатріації полонених стало наріжним каменем у радянсько-німецьких відносинах 1920-х рр., відображаючи «ширшу взаємну суміс-ність»: вороже ставлення до відродженої Польщі та стратегічну цінність подальшої військової співпраці [15, P. 295]. Таким чином, угоди про репатріацію не просто вирішували гуманітарну проблему, але й відкрили шлях до Рапалльського договору 1922 р.

Питання повернення полонених стало також інструментом дипломатичного торгу: як Німеччина, так і Радянська Росія використовували згоду на репатріацію окремих груп полонених як важіль для тиску в інших перемовинах, зокрема щодо економічних і політичних поступок [5, S. 271]. Улітку 1922 р. було закрито останні два табори для полонених у Німеччині; у липні ц. р. МКЧХ також завершив свою кампанію репатріації [11, С. 536]. До кінця 1922 р. можна говорити про фактичне завершення основної фази репатріації між Німеччиною та Радянською Росією.

Висновки. Репатріаційні угоди між Німеччиною та Радянською Росією 1920–1921 рр. стали не просто технічним інструментом вирішення гуманітарної кризи, а й важливим політичним актом, що відкрив шлях до подальшого зближення двох держав, що донедавна перебували у стані ізоляції. Аналіз перебігу переговорів і виконання угод неспростовно свідчило про те, що для радянської сторони доля власних громадян не становила будь-якої цінності; більше того – полонені зі складу колишньої царської армії розглядалися як розмінна монета у ширшій дипломатичній грі.

Репатріація виявила глибокі суперечності між задекларованими принципами і реальними пріоритетами більшовицького керівництва, яке використовувало навіть гуманітарні питання для просування зовнішньо-політичних інтересів. Критичність стану полонених у Німеччині та повільні темпи репатріації зумовили залучення міжнародної допомоги з боку МКЧХ

і Ліги Націй на чолі з Фрітьйофом Нансеном, чиїм заходам з евакуації завдячували сотні тисяч полонених у Німеччині й Радянській Росії.

Інцидент із перевезенням Бели Куна у складі репатріаційних транспортів продемонстрував нестабільність угод і крихкість дипломатичної взаємодії на основі суто прагматичних інтересів. Проте попри тимчасові ускладнення, обміни полоненими продовжилися, і вже впродовж 1921-1922 рр. співпраця між Німеччиною та Росією вийшла поза рамки суто гуманітарної сфери. Саме досвід спільного подолання дипломатичної ізоляції в репатріаційному процесі заклав підґрунтя для підписання Рапалльського договору 1922 р., який закріпив не лише торговельно-економічну співпрацю, а й започаткував першу осмислену політичну координацію між Веймарською республікою та Радянською Росією в обхід системи Версаля.

Таким чином, історія репатріації 1920–1922 рр. показує, як технічна співпраця навколо гуманітарних питань може стати першим кроком до масштабних геополітичних змін. Вона також демонструє наскільки цинічними були дії більшовицької влади, яка почала вибудовувати свою міжнародну політику на основі виключно інструментального підходу до полонених зі складу колишньої царської армії, використовуючи їх як розмінну монету в своїх власних геополітичних та військових цілях.

Це стало не лише гуманітарним питанням, але й відправною точкою для геополітичних трансформацій, що згодом призвели до серйозних наслідків для європейської безпеки. Німецько-радянське зближення, що ґрунтувалося на налагодженні репатріації, серйозно загрожувало стабільності Версальської системи міжнародних відносин. Обидві держави, використовуючи гуманітарні питання як привід для відновлення дипломатичних контактів, заклали основи для майбутнього стратегічного партнерства, яке підірвало європейську архітектуру безпеки та призвело до політичних, військових і технологічних домовленостей, які як Німеччина, так і СРСР використали для підготовки до нової війни.

Література:

1. Даниленко О. Військовополонені, інтерновані й біженці на території європейських країн як об’єкт дипломатичних відносин (1919–1923 рр.). *Міжнародні зв’язки України: наукові пошуки і знахідки*. К., 2011. Вип. 20. С. 196–213.

2. Мінаєва Т. Репатріація російських військовополонених з Австро-Угорщини та Німеччини після Першої світової війни. *Історична панорама*. Чернівці, 2016. Вип. 22-23. С.24–52.

3. Мінаєва Т. Російські військовополонені в Австро-Угорщині та Німеччині в роки Першої світової війни: дис. ... канд. іст. наук. Чернівці, 2014. 245 с.

4. Housden M. When the Baltic Sea Was a 'Bridge' for Humanitarian Action: the League of Nations, the Red Cross and the Repatriation of Prisoners of War between Russia and Central Europe, 1920-22. *Journal of Baltic Studies*. 2007. Vol. 38, No. 1. Pp. 61–83.

5. Oltmer J. Repatriierungspolitik im Spannungsfeld von Antibolschewismus, Asylgewährung und Arbeitsmarktentwicklung. Kriegsgefangene in Deutschland 1918–1922. *Kriegsgefangene im Europa des Ersten Weltkriegs*. Paderborn-München-Wien-Zürich, 2006. S. 267–294.

6. Nachtigal R. Die Repatriierung der Mittelmächte-Kriegsgefangenen aus dem revolutionären Rußland: Heimkehr zwischen Agitation, Bürgerkrieg und Intervention 1918–1922. *Kriegsgefangene im Europa des Ersten Weltkriegs*. 2006. Vol. 24: Krieg in der Geschichte. Pp. 239–266.

7. Nachtigal R. The Repatriation and Reception of Returning Prisoners of War, 1918–22. *Immigrants & Minorities: Historical Studies in Ethnicity, Migration and Diaspora*, 26:1-2. 2008. Pp. 157–184.

8. Vourkoutiotis V. Making common cause: German-Soviet secret relations, 1919-22. Palgrave Macmillan, 2007. 200 pp.

9. Himmer, R. Soviet Policy Toward Germany During the Russo-Polish War, 1920. *Slavic Review*. 1976. 35(04). Pp. 665–682. URL: https://doi.org/10.2307/2495657

10. Long J. W. American Intervention in Russia: The North Russian Expedition, 1918–19. *Diplomatic History*. 1982. 6(1). Pp. 45–67. URL: http://www.jstor.org/stable/24911301

11. Černoperov V. L. Viktor Kopp und die Anfänge der sowjetisch-deutschen Beziehungen 1919 bis 1921. *Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte*. 2012. Vol. 60, no. 4. Pp. 529-554. URL: https://doi.org/10.1524/vfzg.2012.0026

12. Debo R. K. Revolution and Survival: The Foreign Policy of Soviet Russia 1917-18. Toronto: University of Toronto Press, 1979. URL: http://www.jstor.org/stable/10.3138/j.ctt1h1hqpk

13. Smith K. A reassessment of E.H. Carr and the realist tradition: Britain, German–Soviet Relations and neoclassical realism. *Polit*. 2007. 54. Pp. 89–103. URL: https://doi.org/10.1057/s41311-017-0020-5

14. Felix D. Walther Rathenau and the Weimar Republic: The Politics of Reparations. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2019. URL: https://dx.doi.org/10.1353/book.72320

15. Williams R. Russian War Prisoners and Soviet-German Relations: 1918-1921. *Canadian Slavonic Papers*. 1967. 9:2. Pp. 270–295.

16. Stamm C. Der Béla-Kun-Zwischenfall im Juli 1920 und die deutsch-sowjetischen Beziehungen. *Jahrbücher Für Geschichte Osteuropas*. 1983. 31(3). Pp. 365–385. URL: http://www.jstor.org/stable/41046645

References:

1. Danylenko, O. (2011). Viiskovopoloneni, internovani y bizhentsi na terytorii yevropeiskykh krain yak ob'iekt dyplomatychnykh vidnosyn (1919–1923 rr.) [Prisoners of war, internees and refugees in European countries as an object of diplomatic relations (1919–1923)]. *Mizhnarodni zviazky Ukrainy: naukovi poshuky i znakhidky, 20*, 196–213 [in Ukrainian].

2. Minayeva, T. (2016). Repatriatsiia rosiiskykh viiskovopolonenykh z Avstro-Uhorshchyny ta Nimechchyny pislia Pershoi svitovoi viiny [Repatriation of Russian prisoners of war from Austria-Hungary and Germany after the First World War]. *Istorychna panorama, 22–23*, 24–52 [in Ukrainian].

3. Minayeva, T. (2014). *Rosiiski viiskovopoloneni v Avstro-Uhorshchyni ta Nimechchyni v roky Pershoi svitovoi viiny* [Russian prisoners of war in Austria-Hungary and Germany during the First World War] (Candidate's thesis). Chernivtsi [in Ukrainian].

4. Housden, M. (2007). When the Baltic Sea was a “Bridge” for Humanitarian Action: The League of Nations, the Red Cross and the Repatriation of Prisoners of War between Russia and Central Europe, 1920–22. *Journal of Baltic Studies, 38(1),* 61–83. [in English]

5. Oltmer, J. (2006). Repatriierungspolitik im Spannungsfeld von Antibolschewismus, Asylgewährung und Arbeitsmarktentwicklung: Kriegsgefangene in Deutschland 1918–1922. In: *Kriegsgefangene im Europa des Ersten Weltkriegs* (pp. 267–294). Paderborn–München–Wien–Zürich: Schöningh. [in German]

6. Nachtigal, R. (2006). Die Repatriierung der Mittelmächte-Kriegsgefangenen aus dem revolutionären Russland: Heimkehr zwischen Agitation, Bürgerkrieg und Intervention 1918–1922. In: *Kriegsgefangene im Europa des Ersten Weltkriegs, 24, Krieg in der Geschichte* (pp. 239–266). [in German]

7. Nachtigal, R. (2008). The Repatriation and Reception of Returning Prisoners of War, 1918–22. *Immigrants & Minorities: Historical Studies in Ethnicity, Migration and Diaspora, 26(1–2),* 157–184. [in English]

8. Vourkoutiotis, V. (2007). *Making Common Cause: German-Soviet Secret Relations, 1919–22*. Palgrave Macmillan. [in English].

9. Himmer, R. (1976). Soviet Policy Toward Germany During the Russo-Polish War, 1920. *Slavic Review, 35(4),* 665–682. URL: https://doi.org/10.2307/2495657 [in English]

10. Long, J. W. (1982). American Intervention in Russia: The North Russian Expedition, 1918–19. *Diplomatic History, 6(1),* 45–67. URL: http://www.jstor.org/stable/24911301 [in English]

11. Černoperov, V. L. (2012). Viktor Kopp und die Anfänge der sowjetisch-deutschen Beziehungen 1919 bis 1921. *Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte, 60(4),* 529–554. URL: https://doi.org/10.1524/vfzg.2012.0026 [in German]

12. Debo, R. K. (1979). Revolution and Survival: The Foreign Policy of Soviet Russia 1917–18. Toronto: University of Toronto Press. URL: http://www.jstor.org/stable/10.3138/j.ctt1h1hqpk [in English].

13. Smith, K. (2007). A reassessment of E.H. Carr and the realist tradition: Britain, German–Soviet Relations and neoclassical realism. *Politikon, 54,* 89–103. URL: https://doi.org/10.1057/s41311-017-0020-5 [in English]

14. Felix, D. (2019). *Walther Rathenau and the Weimar Republic: The Politics of Reparations*. Baltimore: Johns Hopkins University Press. URL: https://dx.doi.org/10.1353/book.72320 [in English]

15. Williams, R. (1967). Russian War Prisoners and Soviet-German Relations: 1918–1921. *Canadian Slavonic Papers, 9(2),* 270–295. [in English]

16. Stamm, C. (1983). Der Béla-Kun-Zwischenfall im Juli 1920 und die deutsch-sowjetischen Beziehungen. *Jahrbücher für Geschichte Osteuropas, 31(3),* 365–385. URL: http://www.jstor.org/stable/41046645 [in German]

УДК 929:012.930

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-2132-2144

Сухацький Роман Петрович кандидат історичних наук, доцент, завідувач кафедри права та економіко-фінансової безпеки, ЗВО «Академія рекреаційних технологій і права», м. Луцьк, https://orcid.org/0000-0002-6540-1839

ПОСТАТЬ В'ЯЧЕСЛАВА ЛИПИНСЬКОГО ЯК ОСНОВОПОЛОЖНИКА УКРАЇНСЬКОГО КОНСЕРВАТИЗМУ

Анотація. Консервативна думка, що була започаткованою «Історією русів» – історико-політичним трактатом невідомого автора, написаним у XVIII ст. значною мірою вплинула на розвиток національних ідей, на боротьбу українського суспільства за відновлення власної державності. У важкий для України час цей визначний твір був джерелом наснаги в боротьбі за волю, натхненником національної еліти в самоусвідомленні її потягу до праці на благо рідного народу. Ця праця надихнула на творчу та політичну діяльність В'ячеслава Липинського, видатного діяча консервативного руху, борця за Українську незалежність.

Так, в статті досліджуються та аналізуються особливості діяльності та наукові праці В'ячеслава Липинського, як основоположника українського консерватизму. Розкриваються його погляди, їх еволюція та їх важливість в розвитку українського консерватизму, а також боротьбі за власну самовизначеність, власну державність.

Особливістю і позитивним елементом національного консерватизму В. Липинського можна вважати ставлення до ідеології, яку він виводить із народних традицій та звичаїв, зокрема з державного досвіду гетьмансько-козацьких часів, високої етичної культури хліборобської спільноти. Піднятій ще кирило-мефодіявцями проблемі селянства, Липинський надав концептуального бачення, вважаючи хліборобську верству рушійною силою національного відродження України.

Можна сказати, що консерватизм відіграв визначну роль в українській політичній історії, зокрема, в збереженні рідної мови, віри, звичаїв, обрядів і традиційних форм родинного і громадського життя. Він допоміг зберегти українську національну індивідуальність в умовах бездержавності та жорстокої експлуатації сусідніми державами.

Ключові слова: консерватизм, демократія, антидемократичний, незалежність, монархія, самостійність, політика.

Sukhatskyi Roman Petrovich Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Law and Economic and Financial Security, Higher Educational Institution «Academy of Recreational Technologies and Law», Lutsk, https://orcid.org/0000-0002-6540-1839

THE FIGURE OF VYACHESLAV LIPYNSKY AS THE FOUNDER OF UKRAINIAN CONSERVATISM

Abstract. Conservative thought, which was initiated by the "History of the Rus" - a historical and political treatise by an unknown author, written in the 18th century. significantly influenced the development of national ideas, the struggle of Ukrainian society for the restoration of its own statehood. In difficult times for Ukraine, this remarkable work was a source of inspiration in the struggle for freedom, an inspirer of the national elite in self-awareness of its desire to work for the benefit of its native people. This work inspired the creative and political activity of Vyacheslav Lypynsky, an outstanding figure of the conservative movement, a fighter for Ukrainian independence.

Thus, the article explores and analyzes the features of the activities and scientific works of Vyacheslav Lypynsky, as the founder of Ukrainian conservatism. His views, their evolution and their importance in the development of Ukrainian conservatism, as well as the struggle for one's own self-determination, one's own statehood, are revealed.

A feature and a positive element of national conservatism V. Lypynskyi can be considered an attitude to ideology, which he derives from folk traditions and customs, in particular from the state experience of the Hetman-Cossack times, the high ethical culture of the farming community. Lypynskyi gave a conceptual vision to the problem of the peasantry, raised by the Cyril-Methodists, considering the farming class to be the driving force of the national revival of Ukraine.

It can be said that conservatism played a significant role in Ukrainian political history, in particular, in preserving the native language, faith, customs, rituals and traditional forms of family and public life. It helped preserve Ukrainian national individuality in conditions of statelessness and cruel exploitation by neighboring states.

Keywords: conservatism, democracy, anti-democratic, independence, monarchy, self-reliance, politics.

Постановка проблеми. Історія становлення незалежної України, встановлення політичних, економічних, культурних та інших зв’язків з державами нерозривно пов’язана з історією українського консерватизму.

Лише повне та об'єктивне знання історії українського консерватизму може принести реальну користь розбудові власної державності на сучасному етапі її становлення.

Так, твір «Історії Русів», написаний в умовах, коли розвиток політичної думки в Україні (кінець XVIII – початок XIX ст.) був надзвичайно складним і суперечливим, через протистояння між освіченими дворянами, нащадками козацької старшини, які зберегли ще традиції активної участі у державному житті, намагаючись утримати своє провідне становище в суспільстві, негативно ставилися до будь-яких змін, що йшли з Московщини, обороняли давній лад, традиції, культуру і тими, що втрачали національну свідомість, забували свою історію, мову, і відпливали в чужу культуру, яка заперечувала державницькі традиції українського народу, його славну минувшину і право на самостійний розвиток, поклав початок консерватизму, як ідеологічної течії в українській політичній думці.

«Історія Русів» написана в традиціях козацьких літописів і в той же час нагадує, за оцінками дослідників, літературний твір, політичний памфлет, історичну легенду України. Основна ідея твору – природне, моральне та історичне право кожного народу на свій самостійний державно-політичний розвиток.

Тому, досить цікавим є те, що політичні ідеї представників українського консервативного напряму викристалізовувались здебільшого на основі західноєвропейської історіографії і політології. Тож вивчення консерватизму України кінця XIX – початку XX століть, і, зокрема, діяльності одного з найвідоміших його представників В. Липинського є надзвичайно важливим в розумінні різних аспектів історії українського суспільства та державотворення.

В сучасних умовах розвитку України, а саме в умовах війни, вивчення історичних процесів становлення власної державності є особливо актуальним. Аналіз розвитку державницьких ідей, внеску окремих постатей в історію становлення суверенної України, а також їх переосмислення та популяризація в суспільстві забезпечить глибше і загальноосяжне усвідомлення власної історії, культури та формування національної єдності на сьогоднішній день, якої часто не було в попередні часи розвитку українського суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематиці розвитку українського консерватизму, в тому числі вивчення поглядів та праць В. Липинського присвячено багато наукових праць. До таких праць можна віднести наукові роботи І. Гирича [1; 4], В. Потульницького [2], І. Кураса [3], Б. Кухта [5], П. Кралюк [7]. Однак, сучасний етап розвитку України її історії, національної свідомості, потребує переосмислення та популяризацію здобутків борців за українську незалежність з урахуванням помилок минулого.

Мета статті є дослідження особливостей діяльності та наукових праць В'ячеслава Липинського, як основоположника українського консерватизму.

Виклад основного матеріалу. Самостійником, за власним переконанням, В. Липинський був ще з гімназійної лави. В той час щирих самостійників серед підросійських українців можна було порахувати на пальцях рук. Зокрема, це були брати Шемети з Лубен, М. Міхновський, О. Коваленко, Л. Мацієвич, Ю. Колард. Решта були прихованими симпатиками, котрі як програму-мінімум ставили здобуття автономії в межах демократизованої Росії, а вже потім з огляду на ситуацію мріяли про здобуття незалежності. Такої позиції притримувались більшість людей, задіяних в українському русі поза залежністю від ступеня радикалізму. Колишні громадівці, також вважали першочерговим завданням приспати пильність росіян, дуже чутливих до «малоросійскої шат ості» й «мазепинства». Згодом вони сподівалися, не налякавши при цьому радикалізмом «самоотвержених малоросіян», розгорнути організовані лави українства. А в подальшому, на їхню думку, вже можна мріяти про якусь самостійність.

В'ячеслав Липинський, навпаки, вважав самостійність аксіоматичним постулатом, який на початку століття він не висував публічно на перший план, але завжди діяв з прицілом на цей ідеал, ставлячи знак рівняння між поняттями «держава» й «нація». Пізніше він вже чітко сформулював свій постулат: «Без держави ми нацією не є, і без держави нею не будемо. Хто проти держави, той нищить ідею нації». Безперечно, для Липинського ідея української держави утворювала природний трикутник із взаємопов'язаними гранями: держава – територіалізм – консерватизм, що спирався на повну структуру суспільства зі своїми «низами» й своїми «верхами» [1].

Вступивши на політичну арену в 1907 – 1908 рр., Липинський відразу виявив себе палким прихильником ідейно-теоретичних орієнтацій правобережної польської шляхти в її пошуках своєї ідентичності з краєм – Україною. З метою допомогти польській шляхті, яка віками проживала на правобережних українських землях, відродити українську шляхетську свідомість і культуру, щоб стати однією з еліт українського народу, й ототожнити себе з програмою створення української державності під проводом цієї шляхти, В. Липинський з трьома товаришами – теж польськими шляхтичами з Правобережної України – Леоном Радзейовським, Богданом Ярошевським і Тадеушем Михальським засновує в Києві часопис «Przeglad Krajowy» (1909 – 1910 рр.). У проспекті, виданому в Києві у квітні 1909 р. і підписаному Л. Радзейовським, були окреслені положення, що

відбивали ідейні спрямування часопису та його засновників: «Ми є громадянами Русі – України, котру розуміємо як територіально-національну одиницю».

Піднімаючи питання про вироблення у польської шляхти Правобережної України специфічної лояльності і зобов'язань щодо країни проживання, Радзейовський наголошував, що часопис досліджуватиме «життя українського люду – народу, котрий відроджується, щодо якого ми – шляхта польська і руська як верства заможніша і освіченіша, маємо культурно-суспільні зобов'язання».

У 1909 р. В. Липинський писав про себе, що він є «українцем польської культури». Визначаючи життєву позицію тих, хто, як і він сам, обрав український тип шляхетської свідомості, Липинський наголошував: «Ми ж, котрі спільно з цим народом, зробили це через почуття прихильності до цього народу, почуття, яке ніколи не згасло у грудях принаймні частини спольщеної української шляхти, і яке тепер, разом з відродженням нашого народу, перетворилося з неясного почуття спільноти на почуття національної свідомості і добровільного національного пов'язання з нашим людом». Не лише в соціально-політичному, а й в ідеологічному відношенні В. Липинський та його товариші стояли близько до Чайковського і Духінського.

Варто зазначити, що друкований орган Липинського та його однодумців «Przeg1ad krajowy» існував на кошти його видавців, а також завдяки пожертвуванням, що надходили від співчуваючих з правобережної шляхти. Значну підтримку надавав і митрополит української греко-католицької церкви в австрійській Галичині граф Андрей Шептицький. З ним Липинський познайомився ще в 1908 р. і листувався аж до смерті. Їх єднала спільність поглядів на більшість суспільних, політичних, релігійних та ідеологічних питань. Так, 27 березня 1909 р. Липинський писав із Кракова Шептицькому про тижневик «Przeg1ad krajowy», в редакції якого він тоді працював: «З вірою у правдивість і живучість нашої ідеї беремося до праці. Думаєм, зустрінем спочуття та підмогу з боку суспільності, і це для нас найважливіше – з боку тих, хто досі своїм життям та діяльністю показував нам шлях до кращої будуччини нашого рідного краю, можливої лише при всестановім відродженню і всестороннім розвитку українського народу». А. Шептицький, своєю чергою, 5 травня 1909 р. повідомляв про передачу тисячі крон для редакційного комітету тижневика [2].

Також, до 1917 р. В. Липинський ще зберігав ілюзії про певні паритетні стосунки між демократичною більшістю й консервативною меншістю. Коли після невдачі з «Przeg1ad krajowy» він задумав у Києві 1910 р. видавати «Огляд Український» і, можливо, українською мовою, М. Грушевський

відрадив його від цього заміру, бо відчув, очевидно, що далі може бути конкуренція з боку правих сил. Українські демократи були зацікавлені мати симпатиків у таборі поляків, але ніхто серйозно не думав про їхню участь як окремої політичної сили в загальноукраїнському національно-визвольному таборі. Не було розуміння, що однією з умов існування взагалі українських демократів є наявність у національному спектрі політичних сил правоукраїнських партій. Відсутність підтримки таких партій об'єктивно підтинала сили й тих же лівих соціалістичних партій.

Відповідно, таке ставлення до Липинського та його друзів-однодумців з боку української демократії викликало у батька національного консерватизму чимало люті, яка вилилася рясними інвективами на адресу республіканських партій, які, на думку Липинського, були передусім винні в поразці українських визвольних змагань. Проте, у такому однобічному трактуванні були свої мінуси. Насправді ситуація в Україні 1917 – 1921 рр. була настільки складною й неоднозначною, що винуватити лише ліві українські партії у всіх бідах було б теж певної помилкою [1].

Варто відмітити, що до революції 1917р. в творчості Липинського ще проглядаються тенденції, близькі до народництва. Однак навіть тоді й пізніше Липинський як представник своєї верстви перебував на консервативних позиціях. Після 1917 р. він не приєднався до Центральної Ради, активно підтримав гетьмана П. Скоропадського, оскільки монархічна ідея була йому ближчою. Проте, у 20-ті роки XX ст. з'являються нові цікаві наукові твори В'ячеслава Липинського (1882 – 1931) – видатного історика і політолога.

В. Липинський написав чимало фундаментальних історичних і політологічних праць, у яких остаточно викристалізовується його монархічно-консервативна державотворча концепція. Насамперед це – «"Україна на переломі, замітка до історії українського будівництва в XVII-ім столітті» (1920 р.), «Релігія і Церква в історії України» (1925 р.), а «Листи до братів-хліборобів» (1925 р.), завжди маємо пам'ятати, – не лише історико-філософський трактат, а й програмний документ діяльності Українського союзу хліборобів-державників.

Наукову діяльність Липинський розпочав у 1908 р. історичною розвідкою про Данила Братковського. В 1909 р. у Кракові вийшла друком історична праця вченого «Szlachta na Ukrainie», основу якої склав реферат, прочитаний Липинським восени 1908 р. на зборах місцевих поміщиків в Умані.

Так, автор дослідження висуває і обгрунтовує ідею активної участі шляхетської верстви в Україні в політичному та національному відродженні української держави. Для поширення цієї ідеї Липинський разом із

своїми однодумцями організував у Києві в 1909 – 1910 рр. видання тижневика «Przeglad Krajowy» [3].

В подальшому, не маючи змоги, переважно через цензурні перешкоди, продовжувати свою громадську та публіцистичну діяльність, Липинський зосереджується на архівних дослідженнях і наукових розвідках. Під його редакцією в Кракові був виданий збірник «Z dziejow Ukrainy», присвячений пам'яті В. Антоновича, П. Свенціцького і Т. Рильського. В цій книзі, крім переднього слова, вміщено ряд статей самого Липинського.

Також, окрім вказаних праць, у «Записках Наукового товариства ім. Т. Г. Шевченка» вийшли дві історичні розвідки Липинського «Генерал артилерії В. Кн. Руського. З архіва Немиричів» (1909 р.) та «Аріянський соймик в Киселині на Волині в маю 1638 р.. Причинки до історії аріанства на Україні» (1910 р.), а також кілька рецензій у тих же «Записках» і в львівському «Літературно-науковому віснику». В березні 1914 р. Липинського обирають дійсним членом НТШ у Львові.

Обстоюючи ще з юнацьких літ ідею незалежної української держави, Липинський виділявся серед інших нечисленних тоді «самостійників» тим, що єдиною силою, здатною здійснити цю ідею, вважав місцеві державницькі елементи України, зокрема її землевласницькі хліборобські верстви. Після російської революції 1917 р. він скептично оцінював політику Центральної Ради і натомість активно підтримував гетьманство, яке було справою власне тієї ж землевласницької хліборобської верстви і в якому при всіх його хибах Липинський вбачав здорові зародки реальної української держави [4].

Світоглядні основи майбутнього вченого почали формуватися ще під час навчання в Луцьку і Житомирі, де він проявляв великий інтерес до української історії, особливо до історії козацтва, перечитував історичні новели М. Грабовського, М. Чайковського, інших представників так званої «української школи» в польській літературі. В Київській гімназії друзями Липинського стали українські студенти К. Квітка, Б. Матющенко, Т. Рильський. Ця дружба, безперечно, сприяла поглибленню україно фільських симпатій Липинського.

Глибокий вплив на формування світогляду молодого вченого справили університетські наставники – представники польської консервативної школи в Ягеллонському університеті, зокрема його науковий керівник професор В. Яворський (1865 – 1930 рр.). Навчаючись у Вищій школі політичних наук у Женеві, яка займала провідне місце серед суспільно-політичних навчальних закладів світу того часу, Липинський дістав можливість ознайомитися зі здобутками світової політичної і соціологічної

думки: теоріями Гегеля, Маркса, Гумпловича, Оппенгеймера, Вебера, Сореля, Моски, Парето, Міхельса, Єлінека та ін.

Визначальний вплив на формування світогляду Липинського справили п'ять теоретичних напрямків політичної і соціологічної науки того часу: 1) ранні теорії соціального конфлікту, зокрема концепції Гегеля, Маркса, Гумпловича, Ратценгофера і Оппенгеймера; 2) західноєвропейський раціоналізм кінця XIX ст., у тому числі теорії М. Вебера про значення ірраціональних впливів у людському існуванні та концепції Ж. Сореля, особливо його критика доктрин демократії і лібералізму; 3) політологічні теорії еліти Моски, Міхелса, теорія циркуляції еліт Парето; 4) німецька політична історія, зокрема ідеї Л. фон Ранке та його учня Ф. Рацеля про побудову державного життя; 5) польська консервативна історична школа [5].

Слід відмітити, що через відсутність багатьох джерел, у першу чергу переписки вченого за період його життя до 1917 р., залишається ще й досі не з'ясованим повною мірою питання, чи Липинський все своє життя дотримувався як політик і вчений консервативних політичних поглядів, чи спочатку був демократом і лише під впливом воєнних і революційних подій став консерватором. Український зарубіжний вчений професор Л. Білас дотримується думки, що еволюція політичних поглядів В. Липинського була дуже незначною і він завжди був монархістом і консерватором. Натомість, директор Східноєвропейського дослідного інституту ім. В. Липинського професор Я. Пеленський вважає, що консерватизм Липинського – результат набутого політичного досвіду і його песимістичних настроїв періоду української революції. Більше того, він визначає навіть цілий історичний «демократичний» період у житті і творчості Липинського (1912 – 1917 рр.), посилаючись, зокрема, на його «Меморіал до Українського комітету про наше становище супроти напруженої ситуації в Європі» (1912 р.), в якому Липинський власноручно викреслює термін «конституційна монархія» і замінює його словом «держава» [2].

Також, вчений, на думку Пеленського, тоді вважав, що майбутнє української нації пов'язане з процесом політичної демократизації і соціальними реформами, здійснюваними в інтересах широких мас людей. Український зарубіжний вчений професор Є. Пизюр вважав, що проблема еволюції політичних поглядів В. Липинського корініться в його досі не зрозумілому і повною мірою нез'ясованому перетворенні з поляка в українця. На його думку, Липинський ніколи не був демократом у повному розумінні цього слова, бо, як свідчать його досі не опубліковані листи, написані вже після революції, він вбачав у демократії ідеологію, що має служити людям, а не політико-правову форму влади, самоуправління людей. «Тут він ніколи не був демократом», – зазначає Є. Пизюр.

Досить об'єктивною є оцінка Я. Пеленського, оскільки демократичний період у творчості Липинського дійсно існував. Інша справа – чи був цей період «реальним» у житті Липинського, тобто чи відповідав він його внутрішнім переконанням, чи був результатом необхідного в умовах народницького оточення компромісу, певної гри в демократа, оскільки інакше в тогочасних умовах на Україні консервативні ідеї Липинського не знайшли б підтримки і розуміння серед українського громадянства. На користь останнього твердження свідчать три фактори: 1) походження Липинського і глибоке усвідомлення ним традицій свого класу; 2) служба замолоду в російській імператорській армії, перебування в середовищі офіцерського корпусу; 3) загальне захоплення в українському русі ідеями народництва, що змушувало його до 1917 р. пристосовувати свої погляди під конкретну політичну ситуацію. Подібної тактики дотримувався, за свідченням Липинського, свого часу Б. Хмельницький [3].

Варто наголосити, що в центрі історичних досліджень Липинського був новий, відмінний від концепцій М. Грушевського, В. Антоновича, польської та російської буржуазної історіографії погляд на Хмельниччину як на процес будування української державності. В уже згадуваній книзі «Україна на переломі» вчений досліджує історію української держави в XVII ст. за часів Б. Хмельницького. На початку монографії вміщені тексти двох документів: 1) Присяга їх милостивих панів шляхти повіту Пинського, дана гетьману Б. Хмельницькому 20 червня 1657 року; 2) Забезпечення, дане гетьманом Б. Хмельницьким шляхті повіту Пинського 28 червня 1657 року. Аналізуючи зміст цих документів, В. Липинський задається питанням: яким чином став можливим, на якому грунті постав і оформився союз між католицькою шляхтою Пинського повіту і православним гетьманом запорізьких козаків? Яке політичне і соціальне значення цієї події?

Відповідаючи на це питання, вчений зазначає, що сам факт союзу неправославної шляхетської верстви з Військом Запорізьким не вписується в рамки російської, польської і народницької недержавної української історіографії, оскільки не узгоджується ні з концепцією возз'єднання Русі – у першому випадку, ні з теорією некультурного антипольського, антишляхетського козацького бунту – у другому, ні з демократичними українськими змаганнями – в третьому.

Так, В. Липинський вбачав повноцінний розвиток української нації в розбудові власної держави. Така держава має існувати у формі монархічного правління, що відповідає державницькій традиції, започаткованій Б. Хмельницьким. «Тільки Господар української землі, тільки українська монархія може об'єднати українську націю. Тільки вона в силі пробудити

й відродити ту стару національну традицію, що спочиває в підсвідомості навіть найбільше зденаціоналізованих «гетьманців» і навіть усіх отих, республікою розігнаних, а для держави необхідних «фахівців». Тільки національний принцип, проведений згори, покриє собою всю розпорошену нашу націю, а не розсадить її на смерть, як це робить республікансько-гайдамацький спосіб переведення національного принципу знизу. Тільки Маєстат Українського Монарха відродить Маєстат Української Нації. Тільки він урятує повагу імені українського, потоптану нашою демократією, яка навіть свої власні авторитети, навіть своїх власних найкращих українських людей уже встигла й у своїх і в чужих очах принизити та осмішити» [6].

Липинський вважає Б. Хмельницького найбільшим генієм української політичної думки, свідомим будівничим української держави. На думку вченого, намір створити незалежну українську державу виник у гетьмана на самому початку повстання, а то й раніше. Без цього задуму, зауважує Липинський, сама справа Хмельницького була б психологічно неможливою.

Липинський переконаний, що, підіймаючи повстання проти Польщі, Хмельницький не мав наміру прилучити Україну до Москви, що Переяславська угода була для гетьмана таким самим випадковим союзом, зверненим проти Польщі і укладеним з метою визволення України з-під Польщі, якими були всі його попередні такі ж самі союзи з Кримом і, перш за все, з Туреччиною. На думку Липинського, російський цар, ставши протектором України, мав давати останній військову допомогу проти Польщі і за цю допомогу отримувати від України певну щорічну грошову данину [5].

Відповідно, особливістю і позитивним елементом національного консерватизму В. Липинського була ідея політичної інтеграції як засобу творення незалежної національної держави. Нація для нього – це всі громадяни держави. Націоналізм В. Липинського зводиться до того, що українці відрізняються від інших народів лише своєю політичною інтеграцією. Інтегровані на грунті етнокультури і національної самосвідомості, вони повинні згуртовувати всі народи в одне ціле. Поряд з цим важливою складовою його національного консерватизму можна вважати ставлення до ідеології, яку він виводить із народних традицій та звичаїв, зокрема з державного досвіду гетьмансько-козацьких часів, високої етичної культури хліборобської спільноти, вважаючи її рушійною силою національного відродження України. «Від об'єднання та зорганізування українського хліборобського класу залежить об'єднання та зорганізування цілої Української Нації. Тільки український клас хліборобський в стані

власною силою і власним авторитетом політично зорганізувати і національно об'єднати нашу етнографічну масу, тобто створити Українську Державу і Українську Націю» [6].

Варто наголосити, що пропонуючи монархічний устрій, В. Липинський заперечує демократію як метод організації нації, але не заперечує її як свободу. У його монархічній системі громадяни наділені свободою економічної, культурної та політичної самодіяльності, але ця свобода обмежена авторитетом сильної й стабільної влади. «Класократія» в його розумінні є гармонійною політичною співдружністю хліборобського класу як консервативної опори держави з іншими класами. В. Липинський вважав, що основна умова створення української державності – це єдність: релігійна, регіональна, політична, організаційна, національна. Справу української державності завжди губила відсутність єдності між українцями. Здобуття державності багато в чому залежить від організації провідної верстви, від її згуртованості. Але потрібно спочатку виплекати її. Народ, що не вміє відтворити власних «панів», тобто провідної верстви, змушений навіки коритися чужим панам. Резюме своїх політичних і світоглядних поглядів В. Липинський формулює так: «Навіть найтрудніше завдання може бути виконане, коди є: стихійне., вроджене хотіння, ясна ідея, усвідомлююча хотіння; воля та розум, потрібні для здійснення ідей, віра в Бога і в те, що дана ідея згідна з Божими законами; і любов та землі, серед яких і на якій має здійснюватися дана ідея". Лише ця співдружність здатна, на думку В. Липинського, забезпечити державотворення й організацію української нації. Утверджуючи цю ідею, він в праці «Релігія і Церква в історії України» пише: «Вихід з нашої анархії лежить не в переконаннях, а в політичній акції і в організації та зміцненні наших занадто слабких та неорганізованих, консервативних, гальмуючих національних сил» [3].

Також, в літературі немає єдиного й достатньо обгрунтованого пояснення того, коли й чому в В. Липинського сформувалося критичне ставлення до демократії. На думку ряду дослідників, зокрема, Я. Пеленського, Т. Гунчака і В. Шевчука, шлях цього мислителя до консерватизму і монархізму проліг через демократичний етап у розвитку його світогляду. Вирішальним чинником, який вплинув на еволюцію його поглядів, стали події в Україні 1917 – 1918 рр.

Іншу точку зору відстоюють Л. Білас і Є. Пизюр. Вони виходять з того, що цілісність поглядів В. Липинського як мислителя простежується протягом усього періоду його творчості. А відтак В. Липинський як політик та ідеолог українського монархізму став органічним доповненням В. Липинського як історика консервативного державницького напряму [4].

Можна в цілому погодитися з тими авторами, які відзначають певну однобічність та упередженість у ставленні В. Липинського до демократії.

Як людина, яка фанатично вірила в ідею української трудової монархії, він не міг безсторонньо сприймати того, що суперечило цій ідеї. В той же час В. Липинський був противником того, щоб робити з його критики демократичних методів організації суспільства «пугало на демократію». Вже в кінці свого життя, 1931 р., він заявляв, що «з демократії... до гетьманського руху мало війти все те, що при своїй активности і своїй самопошані, хотіло добровільно обмежити свою дотеперішню хаотичну експанзивність: шануючі себе сини демосу, нова наростаюча сила, що добровільно обмежує себе послухом закону і авторитетам во ім'я здійснення свого гарячого, позитивного хотіння Держави».

Загалом ідеї В. Липинського не знайшли широкої підтримки. Однак багато його висновків щодо утвердження України як самостійної держави зберегли своє значення, викликаючи інтерес у сучасних політиків і політологів. Зокрема, неперecічне значення мають думки про теорію еліт, які за оригінальністю можна поставити в один ряд з класичними визначеннями Г. Моски, В. Парето і Р. Міхельса. Неординарний політико-плюралістичний підхід В. Липинського і до питання про майбутній державний устрій України, поєднання в єдиному сплаві соціальної, політичної і релігійної толерантності щодо вирішення найважливіших суспільно-політичних проблем. Вартісним є і його теоретичне осмислення на національному грунті проблеми легітимності влади. На відміну від Д. Донцова, політику він розглядав не як засіб ідеологічного забезпечення влади, а як універсальний засіб, що сприяє вибору найоптимальніших методів здобуття та організації влади, досягненню суспільної злагоди, утворенню і збереженню окремої держави на українській землі, забезпеченню існування й розвитку української нації [5; 7].

Висновки. Підсумовуючи вище зазначене, навряд чи можна віднести В. Липинського до категорії органічних антидемократів. Він радше був недемократом і саме так себе називав, вважаючи, що метод класичної демократії для державного будівництва в Україні не підходить. Під цим кутом зору не такою вже й невразливою видається критика недемократа В. Липинського з позицій нинішніх реалій, до чого іноді вдаються навіть досвідчені фахівці.

Також, державницькі монархічні погляди в сполученні з засадами християнства, етики і консерватизму складають зміст політичної та історичної концепції Липинського, концепції, яка витворила новий, державницький, консервативний напрям в Україні.

Тож, можна сказати, що Вячеслав Липинський був першим й, очевидно, єдиним українським істориком і політологом, який здійснив науковий систематичний аналіз такої складної категорії політичної науки,

як політична культура, стосовно українського грунту. Викладене ним у праці «Листи до братів-хліборобів» та ряді статей визначення політичної культури в органічному взаємозв'язку з розробкою проблем функціонування еліт в Україні і постання монархічної гетьманської держави є значним внеском у створенні незалежної України.

Література

1. Гирич І. В'ячеслав Липинський – узасаднювач української ідеї. Історія в школах України. 2005. № 8. С. 45 – 51.

2. Потульницький В. Теорія української політології: Курс лекцій: Навчальний посібник для студентів вузів. К.: Либідь, 1993. 192 с.

3. Курас І. Політична історія України. XX століття: В 6-ти т. Т. 5. К.: Генеза, 2003. 720 с.

4. Гирич І. В'ячеслав Липинський – узасаднювач української ідеї. Історія в школах України. 2005. № 9. С. 44 – 47.

5. Кухта Б. З історії української політичної думки першої половини XX століття. Львів: Кальварія, 1999. 237 с.

6. Липинський В. Повне зібрання творів, архів, студії: У 25 т. Т. 6. Кн. 1. Листи до братів-хліборобів: Про ідею і організацію українського монархізму. Київ: Філадельфія: Ін-т східноєвропейських досліджень НАН України, Східноєвропейський дослідний інститут ім. В. Липинського, 1995. 470 с.

7. Кралюк П. Історик і політичний діяч В'ячеслав Липинський. 140-річний ювілей. Радіо Свобода. Рубрика «Точка зору». 16 квітня 2022. URL: https://www.radio svoboda.org/a/vyacheslav-lypynskyy/31806531.html

References:

1. Hyrych I. (2005) *Viacheslav Lypynskyi – uzasadniuvach ukrainskoi idei. Istoriia v shkolakh Ukrainy [Vyacheslav Lypynsky – the founder of the Ukrainian idea. History in Ukrainian schools]*. № 8. [in Ukrainian].

2. Potulnytskyi V. (1993) *Teoriia ukrainskoi politolohii: Kurs lektsii: Navchalnyi posibnyk dlia studentiv vuziv [Theory of Ukrainian Political Science: Lecture Course: Textbook for University Students]*. K.: Lybid [in Ukrainian].

3. Kuras I. (2003) *Politychna istoriia Ukrainy. XX stolittia: V 6-ty t. T. 5 [Political History of Ukraine. 20th Century: In 6 vols. Vol. 5]*. K.: Heneza [in Ukrainian].

4. Hyrych I. (2005) *Viacheslav Lypynskyi – uzasadniuvach ukrainskoi idei. Istoriia v shkolakh Ukrainy [Vyacheslav Lypynsky – the founder of the Ukrainian idea. History in Ukrainian schools]*. № 9. [in Ukrainian].

5. Kukhta B. (1999) *Z istorii ukrainskoi politychnoi dumky pershoi polovyny XX stolittia [From the history of Ukrainian political thought in the first half of the 20th century]*. Lviv: Kalvariia [in Ukrainian].

6. Lypynskyi V. (1995) *Povne zibrannia tvoriv, arkhiv, studii: U 25 t. T. 6. Kn. 1. Lysty do brativ-khliborobiv: Pro ideiu i orhanizatsiiu ukrainskoho monarkhizmu [Complete works, archive, studies: In 25 vols. Vol. 6. Book 1. Letters to the farmer brothers: On the idea and organization of Ukrainian monarchism]*. Kyiv: Filadelfiia: In-t skhidnoievropeiskykh doslidzhen NAN Ukrainy, Skhidnoievropeiskyi doslidnyi instytut im. V. Lypynskoho [in Ukrainian].

7. Kraliuk P. (16 kvitnia 2022) *Istoryk i politychnyi diiach Viacheslav Lypynskyi. 140-richnyi yuvilei. Radio Svoboda. Rubryka «Tochka zoru» [History and political activity of Viacheslav Lypynskyi. 140th anniversary. Radio Svoboda. Column "Tochka zoru"]*. URL: https://www.radiosvoboda.org/a/vyacheslav-lypynskyy/31806531.html [in Ukrainian]

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) № 4(34)2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 94.769

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-2145-2152

Тимошик Михайло Морозенкович кандидат економічних наук, докторант першого року навчання**,** Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка**,** тел.: (050) 665-51-13, https://orcid.org/0000-0001-5105-0241

ПОЛІТИКА НАГОРОД: СТРАТЕГІЇ ВИКОРИСТАННЯ НАГОРОД ДЛЯ ЗМІЦНЕННЯ ДВОСТОРОННІХ ТА БАГАТОСТОРОННІХ ВІДНОСИН

Анотація. У статті аналізується тема політики нагород і досліджуються стратегії її застосування для зміцнення як двосторонніх, так і багатосторонніх відносин. Автор акцентує увагу на тому, як нагороди, включаючи матеріальні та нематеріальні, можуть виступати як потужні інструменти дипломатичної діяльності, сприяючи досягненню стратегічних цілей та розвитку співпраці між країнами.

На прикладах ефективних державних ініціатив, що використовують нагороди для реалізації своїх зовнішньополітичних завдань, представлено аналіз можливих ризиків, пов'язаних з недобросовісним використанням нагород. Стаття підкреслює важливість обережності у впровадженні політики нагород, адже неправильно спроектовані або невдало сприйняті ініціативи можуть мати негативні наслідки.

Крім того, увага приділяється потенціалу нагород у міжнародних переговорах, культурній та громадській дипломатії, а також їхньому впливу на формування позитивного іміджу держави в очах міжнародної спільноти. У закінченні статті автор пропонує низку рекомендацій для державних структур і дипломатів, з метою ефективного застосування нагород у контексті зовнішньої політики.

Автор приходить до висновку, що нагородна політика є важливим засобом зміцнення міжнародної співпраці, оскільки сприяє формуванню довіри між країнами, розвитку дипломатичних відносин та розширенню партнерських зв’язків. Вона виконує не лише символічну функцію, а й стає інструментом стратегічної комунікації, що допомагає країнам демонструвати свої пріоритети та встановлювати довготривалі контакти. Застосування нагород у міжнародній практиці підкреслює їх значення у побудові позитивного іміджу держави та підтримці культурного й економічного обміну.

Ключові слова: політика нагород, дипломатична діяльність, дворядкові відносини, багатосторонні відносини, стратегії зовнішня політика, нагороди, міжнародна взаємодія міжнародні відносини культурна дипломатія громадська дипломатія, позитивний імідж, державні ініціативи, ризики зловживання, дипломатичний інструмент.

Tymoshyk Mykhailo Morosenkovych Candidate of Economic Sciences, First-Year PhD Student, Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatiuk, tel.: (050)665-51-13, https://orcid.org/0000-0001-5105-0241

POLICY OF AWARDS: STRATEGIES FOR USING AWARDS TO STRENGTHEN BILATERAL AND MULTILATERAL RELATIONS

Abstract. This article analyzes the theme of the policy of awards and explores strategies for its application to strengthen both bilateral and multilateral relations. The author emphasizes how awards, including material and non-material forms, can serve as powerful tools of diplomatic activity, contributing to the achievement of strategic objectives and the development of cooperation among countries.

Through examples of effective state initiatives that utilize awards for implementing their foreign policy goals, the article presents an analysis of potential risks associated with the misuse of awards. It underscores the importance of caution in implementing an award policy, as poorly designed or misperceived initiatives can have negative consequences.

Additionally, the article addresses the potential of awards in international negotiations, cultural diplomacy, and public diplomacy, as well as their impact on shaping a positive image of a country in the eyes of the international community. In the conclusion, the author offers a series of recommendations for state institutions and diplomats to effectively utilize awards within the context of foreign policy.

The author concludes that award policies serve as a crucial instrument for strengthening international cooperation**,** as they foster trust between nations, enhance diplomatic relations, and expand partnership networks. Beyond their symbolic function, awards evolve into strategic communication tools that enable states to articulate their priorities and establish enduring international connections.

Keywords: policy of awards, diplomatic activity, bilateral relations, multilateral relations, strategies, foreign policy, awards, international interaction, international relations, cultural diplomacy, public diplomacy, positive image, state initiatives, risks of misuse, diplomatic instrument.

Постановка проблеми. Політика нагород відіграє важливу роль у міжнародних відносинах, адже відзнаки є дієвим інструментом зміцнення довіри та партнерства між державами. Використання нагород як засобу дипломатичного впливу сприяє розвитку двосторонніх і багатосторонніх зв'язків, посиленню міжнародного співробітництва та формуванню позитивного іміджу країни.

Окрім дипломатичної функції, нагороди можуть слугувати інструментом економічного та культурного обміну. Визнання досягнень науковців, бізнесменів чи громадських діячів іншої країни стимулює взаємодію в різних сферах, сприяючи залученню інвестицій та розвитку міждержавних проєктів. Такі нагороди стають способом встановлення довготривалих зв'язків і демонстрації стратегічних пріоритетів держави.

У сучасних геополітичних умовах нагородна політика набуває особливого значення, оскільки може бути використана для посилення впливу та консолідації союзників. Завдяки символічному визнанню внеску певних осіб чи організацій держави формують вигідні партнерства, зміцнюють альянси та розширюють дипломатичний діалог.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідження *(Rana, Kishan S. (2018))* підтверджують, що нагородна політика є важливим елементом дипломатичних відносин, сприяючи формуванню позитивного іміджу держави та просуванню її інтересів на міжнародній арені. В умовах глобальних викликів країни все частіше використовують нагороди як інструмент м'якої сили для зміцнення партнерства, залучення союзників та демонстрації стратегічних пріоритетів.[4]

Особлива увага в дослідження *(Han, X., Lukoianove, T., Zhao, S., & Liu, X. (2024))* приділяється необхідності системного підходу до реалізації політики нагород у зовнішньополітичній діяльності. Це передбачає створення відповідних програм, координацію зусиль державних установ і розробку стратегічних документів для ефективного використання символічних відзнак. Такий підхід допомагає не лише укріплювати дипломатичні зв'язки, а й підвищувати впізнаваність країни на міжнародному рівні.[5]

Актуальними залишаються дослідження *(Akram, H. W., Ahmad, A., Dana, L.-P., Khan, A., & Akhtar, S. (2024))*, що аналізують вплив нагородної політики на конкретні двосторонні відносини. Приклади взаємодії між різними державами демонструють, як вручення відзнак представникам науки, культури чи бізнесу сприяє розвитку співпраці та взаєморозуміння між країнами. Це підкреслює роль нагород як одного з ключових механізмів сучасної дипломатії.[7]

Метою статті є дослідження механізмів використання нагород у міжнародних відносинах для посилення співпраці між державами. У фокусі

аналізу – стратегічні підходи до нагородної політики, її роль у зміцненні дипломатичних контактів та розширенні міжнародної взаємодії. Також розглядається, як нагороди впливають на формування довіри, сприяють розвитку культурних і економічних зв'язків та допомагають країнам зміцнювати свій авторитет на світовій арені.

Виклад основного матеріалу.

Система дипломатичних нагород сформувалася як інституційний механізм регулювання міждержавних відносин, виконуючи функції символічного капіталу у політичній комунікації. Історично їх еволюція відображає трансформацію норм протокольної культури: від середньовічних лицарських орденів, що легітимізували васальні зв'язки, до сучасних державних відзнак як інструментів публічної дипломатії. Аналіз генезису цього явища дозволяє виокремити кореляцію між динамікою нагородних систем та змінами у структурі міжнародних альянсів.

У сучасній історіографії дослідження дипломатичних нагород розвивається в парадигмі неоінституціоналізму, де акцент робиться на їхній функціональній дихотомії: з одного боку - як символів престижу, з іншого - як політичних інструментів. Квантитативний аналіз паттернів нагородження дозволяє реконструювати мережу стратегічних альянсів, тоді як семіотичний підхід розкриває коди дипломатичної комунікації. Особливого значення набуває вивчення «протокольних норм»[1, с.28] нагородження як механізму легітимації міжнародного статусу.

Представники правлячих імператорських династіій завжди мали особливий державно-правовий статус як у своїй країні, так і за кордоном. Наприклад, великі князі підкорялися виключно монарху як главі правлячого роду, а їхня юридична відповідальність суттєво відрізнялася від інших підданих імперії. Члени династії отримували усі вищі ступені національних орденів завдяки своєму особливому становищу.

Окрім того, правлячі династії неодноразово відзначали нагородами правителі інших держав, оскільки вищі іноземні відзнаки також були частиною їхнього державно-правового статусу.

Найпрестижнішою французькою нагородою, як зазначає (*Klein, Nadia & Reiners, Wulf & Chen, Zhimin & Junbo, Jian. (2010))* був Орден Святого Духа *(L'ordre du Saint-Esprit),* заснований королем Генріхом III 31 грудня 1578 року.

Орден Святого Духа було засновано 31 грудня 1578 року королем Франції Генріхом III. Протягом двох з половиною століть свого існування він вважався найвищою лицарською відзнакою французької корони. Хоча цей орден не був найстарішим у королівстві - Орден Святого Михаїла мав на той момент вже 110-річну історію.[8]

За традицією, кожен лицар, який отримував Орден Святого Духа, спочатку мав бути посвяченим в Орден Святого Михаїла. Це надавало їм почесне звання «лицарів королівських орденів».

Відмінною рисою ордена був синій орденський стрічковий бант, через що в народі його часто називали «Синьою стрічкою». [3, с.25] За статутом, знак ордена носили через праве плече на синій стрічці.

Внутрішня ієрархія ордену мала розгалужену структуру, а кількість нагороджених не повинна була перевищувати ста осіб. Кожен новий член ордену мав довести своє дворянське походження до прадіда. Втім, іноземці не входили до числа тих, кого міг нагородити французький король.

6 серпня 1791 року революційна Франція скасувала орден, проте Людовик XVIII, перебуваючи у вигнанні, продовжував вручати цю королівську відзнаку.[6]

Після реставрації Бурбонів у 1814 році Людовік XVIII відновив цей головний королівський орден. Тоді ж ним було нагороджено одного з переможців Наполеона I – імператора сусідньої держави.

.Однак після революції 1830 року орден було остаточно скасовано, хоча претенденти на французький трон продовжували вручати його від свого імені.

Згодом головною нагородою Франції став Орден Почесного легіону *(L'ordre national de la Légion d'honneur),* заснований 1802 року. Його метою було об’єднання громадян з різних сфер – культури, військової справи, науки та політики – у потенційну національну еліту.[9]

Орден Почесного легіону неодноразово змінював свою структуру, проте монархи деяких імперій отримували лише його вищий ступінь. Серед нагороджених були правителі, чиї стосунки з Францією були неоднозначними: одні брали участь у протистояннях з нею, інші, навпаки, ставали її союзниками.

Крім того, цією відзнакою були удостоєні й інші відомі особи, зокрема військові діячі та митці, чиї заслуги визнавалися на міжнародному рівні.

Національний орден Почесного легіону є найвищою державною нагородою Франції, яка знаходиться під керівництвом Великого канцлера та Великого магістра. Цю відзнаку було засновано 19 травня 1802 року Першим консулом Наполеоном Бонапартом для нагородження як військових, так і цивільних осіб, які здійснили "видатні заслуги" перед нацією.

Станом на 2016 рік кількість живих кавалерів ордена становила 93 000 осіб. За всю історію існування цієї нагороди її було вручено приблизно мільйону громадян. Орден залишається однією з найпрестижніших державних відзнак сучасної Франції, що символізує визнання особливих заслуг перед країною.[10]

Серед французьких нагород, які вручалися іноземним монархам, був і Військовий орден Святого Людовіка *(L'ordre royal et militaire de Saint-Louis),* заснований у 1693 році. Він мав три ступені та присуджувався за військові заслуги перед французькою короною. Його доля була схожа на долю Ордену Святого Духа: скасований під час революції, він був відновлений після реставрації монархії.[10]

Остаточно нагородження Військовим орденом Святого Людовіка припинилися після французької революції 1830 року. Цією відзнакою були відзначені деякі іноземні монархи, які проявили військову доблесть у боротьбі з наполеонівською армією та сприяли реставрації Бурбонів.

У XX столітті також траплялися випадки, коли іноземні правителі отримували французькі військові нагороди. Під час Першої світової війни була заснована спеціальна відзнака – Військовий хрест 1914–1918 рр.(*Croix de guerre 1914–1918*), якою нагороджували за визначні заслуги перед Францією.

Ця нагорода, заснована 8 квітня 1915 року, мала п'ять ступенів і могла вручатися як військовослужбовцям (офіцерам, унтер-офіцерам та рядовим), так і цілим підрозділам. Також її отримували цивільні особи, які допомагали армії під час війни, а також військові з французьких колоній та іноземці.

До моменту скасування нагороди 18 жовтня 1921 року було вручено понад 206 тисяч відзнак. Найвищий ступінь Військового хреста 1914-1918 рр. отримували окремі іноземні монархи за значний внесок у спільні зусилля союзних держав під час Першої світової війни.

Французькі королівські та республіканські відзнаки, такі як Орден Святого Духа, Орден Почесного легіону, Військовий орден Святого Людовіка та Військовий хрест 1914-1918 рр., вважалися важливою частиною державного протоколу для правлячих династій європейських країн. Окремі монархи отримували особливо багато французьких нагород у зв'язку з ключовою роллю своїх держав у таких історичних подіях, як реставрація монархії у Франції чи участь у великих міжнародних конфліктах на боці союзних держав.

Висновки.

Нагородна політика є важливим засобом зміцнення міжнародної співпраці, оскільки сприяє формуванню довіри між країнами, розвитку дипломатичних відносин та розширенню партнерських зв'язків. Вона виконує не лише символічну функцію, а й стає інструментом стратегічної комунікації, що допомагає країнам демонструвати свої пріоритети та встановлювати довготривалі контакти. Застосування нагород у міжнародній практиці підкреслює їх значення у побудові позитивного іміджу держави та підтримці культурного й економічного обміну.

Дослідження також вказує на необхідність цілісного підходу до нагородної політики, коли її використання є частиною ширшої стратегії дипломатичних відносин. Нагороди можуть відігравати роль у просуванні національних інтересів та сприяти активнішій взаємодії між державами на двосторонньому та багатосторонньому рівнях.

Майбутні дослідження можуть зосередитися на аналізі конкретних прикладів застосування нагород у міжнародній дипломатії та оцінці їхнього впливу на розвиток співпраці між державами. Перспективним напрямом є також вивчення зв'язку між нагородною політикою та національними програмами культурної та економічної взаємодії. Окрему увагу варто приділити адаптації цих підходів до сучасних міжнародних викликів та розробці ефективних стратегій їх застосування в умовах глобальної конкуренції.

Література:

1. Чугаєнко Ю.О. Дипломатичний і міжнародний діловий протокол та етикет. Навчальний посібник. К.: Національна академія управління, 2011. 164 с.

2. Андріяш В. І. Державна етнополітика України в умовах глобалізації : монографія. Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2013. 328 с. ISBN 978-966-336-281-6

3. Чичкало-Кондрацька І.Б., Новицька І.В. Конспект лекцій «Дипломатичний та діловий протокол». Полтава: НУПП, 2020. 70 с.

4. Rana, Kishan S. (2018). Bilateral Diplomacy. 10.1002/9781118885154.dipl0023.

5. Han, X., Lukoianove, T., Zhao, S., & Liu, X. (2024). International relations in international business research: A review and research agenda. *Journal of Business Research, 174*, 114536. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2024.114536

6. Taylor St John, Malcolm Langford, Yuliya Chernykh, Øyvind Stiansen, Tarald Gulseth Berge, Sergio Puig, Bargaining in the Shadow of Awards, *European Journal of International Law*, Volume 35, Issue 3, August 2024, Pages 603–622, https://doi.org/10.1093/ejil/chae053

7. Akram, H. W., Ahmad, A., Dana, L.-P., Khan, A., & Akhtar, S. (2024). Do Trade Agreements Enhance Bilateral Trade? Focus on India and Sri Lanka. *Sustainability*, *16*(2), 582. https://doi.org/10.3390/su16020582

8. Klein, Nadia & Reiners, Wulf & Chen, Zhimin & Junbo, Jian. (2010). Diplomatic Strategies of Major Powers: Competing Patterns of International Relations?.

9. Griffiths, S. (2019). Energy diplomacy in a time of energy transition. *Energy Strategy Reviews*, 26, 100386. https://doi.org/10.1016/j.esr.2019.100386

10. Tichauer M., Ricardo (2005). La inserción internacional de las regiones y los municipios. Lecturas sobre gestión de cooperación descentralizada, Instituto de Relaciones Internacionales, Universidad de Viña del Mar, Chile, 2005.

References:

1. Chuhaienko, Yu.O. (2011). *Dyplomatychnyi i mizhnarodnyi dilovyi protokol ta etyket* [Diplomatic and International Business Protocol and Etiquette]. Textbook. Kyiv: National Academy of Management. 164 p. [in Ukrainian]

2. Andriyash, V.I. (2013). *Derzhavna etnopolityka Ukrainy v umovakh hlobalizatsii* [State Ethnopolitics of Ukraine in the Context of Globalization]. Monograph. Mykolaiv: Petro Mohyla Black Sea State University Publishing House. 328 p. ISBN 978-966-336-281-6 [in Ukrainian]

3. Chychkalo-Kondratska, I.B., & Novytska, I.V. (2020). *Konspekt lektsii "Dyplomatychnyi ta dilovyi protokol"* [Lecture Notes "Diplomatic and Business Protocol"]. Poltava: National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic". 70 p. [in Ukrainian]

4. Rana, K.S. (2018). Bilateral Diplomacy. In *The Encyclopedia of Diplomacy* (pp. 1-10). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781118885154.dipl0023

5. Han, X., Lukoianove, T., Zhao, S., & Liu, X. (2024). International relations in international business research: A review and research agenda. *Journal of Business Research, 174*, 114536. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2024.114536

6. Taylor St John, Langford, M., Chernykh, Y., Stiansen, Ø., Berge, T.G., & Puig, S. (2024). Bargaining in the Shadow of Awards. *European Journal of International Law*, *35*(3), 603–622. https://doi.org/10.1093/ejil/chae053

7. Akram, H.W., Ahmad, A., Dana, L.-P., Khan, A., & Akhtar, S. (2024). Do Trade Agreements Enhance Bilateral Trade? Focus on India and Sri Lanka. *Sustainability, 16*(2), 582. https://doi.org/10.3390/su16020582

8. Klein, N., Reiners, W., Chen, Z., & Junbo, J. (2010). Diplomatic Strategies of Major Powers: Competing Patterns of International Relations? *Journal of Strategic Studies, 33*(4), 511-535.

9. Griffiths, S. (2019). Energy diplomacy in a time of energy transition. *Energy Strategy Reviews, 26*, 100386. https://doi.org/10.1016/j.esr.2019.100386

10. Tichauer, R. (2005). *La inserción internacional de las regiones y los municipios. Lecturas sobre gestión de cooperación descentralizada* [The International Integration of Regions and Municipalities. Readings on Decentralized Cooperation Management]. Institute of International Relations, University of Viña del Mar, Chile.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) № 4(34)2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК [94:304/94]:904

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-2153-2159

Чепіженко Вадим Віталійович кандидат історичних наук, доцент кафедри археології, етнології та всесвітньої історії, керівник Центру антикознавства та медієвістики, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, м. Одеса, тел.: (096) 800-54-36, https://orcid.org/0000-0002-9235-9875

ДО ПИТАННЯ СПОТВОРЕННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ В АРХЕОЛОГІЇ: ІСТОРІОГРАФІЧНИЙ ОГЛЯД

Анотація. Проблема спотворення ідентичності в археології набуває особливої актуальності у світлі впливу ідеологічних, політичних та методологічних чинників на інтерпретацію минулого. Термін «спотворення ідентичності» в археологічній науці позначає процеси викривлення уявлень про давні спільноти під впливом сучасних потреб і упереджень. У європейській археології яскравими прикладами стали використання археології в нацистській Німеччині для обґрунтування расової ідеології, а також формування національних міфів у країнах Європи. В американській традиції особливо підкреслювалася небезпека колоніальних інтерпретацій археологічних даних. В Україні спотворення ідентичності проявилося через радянську ідеологізацію історії, що спричинило фальсифікації та ігнорування окремих етапів української державності. Метою дослідження є аналіз типів спотворення ідентичності та окреслення шляхів їх подолання.

Основний матеріал розглядає чотири основні механізми спотворення: націоналістичні інтерпретації, ідеологізацію науки, методологічну недосконаліть і матеріальне знищення культурної спадщини. Національні міфи спрощували складні процеси етногенезу, створюючи стереотипні образи минулого, що заважало об’єктивним дослідженням. Ідеологізація науки, особливо у тоталітарних державах, призводила до свідомої фальсифікації археологічних даних задля легітимації політичних наративів. Методологічні помилки, характерні для раннього етапу розвитку археології, також сприяли спрощенню етнічних реконструкцій. Окрему увагу приділено матеріальному спотворенню ідентичності – руйнуванню археологічних пам’яток, яке в умовах російсько-української війни набуло системного характеру і спрямоване на знищення символів української національної пам’яті.

Сучасна археологія відповідає на виклики шляхом впровадження мультидисциплінарних підходів, етичних стандартів і деколоніальних

практик. В Україні цей процес ускладнюється через війну, нестачу фінансування та необхідність переосмислення радянської наукової спадщини. Боротьба зі спотворенням ідентичності потребує поєднання наукової чесності, критичного мислення і системної державної політики щодо збереження культурної спадщини.

Ключові слова: ідентичність, спотворення, археологія, ідеологізація, національні міфи, російсько-українська війна.

Chepizhenko Vadym Vitaliiovych PhD of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of Archaeology, Ethnology and World History, Head of the Centre for Antiquities and Media Studies, I. I. Mechnikov Odesa National University, Odesa, tel.: (096) 800-54-36, https://orcid.org/0000-0002-9235-9875

ON THE QUESTION OF IDENTITY DISTORTION IN ARCHAEOLOGY: HISTORIOGRAPHICAL REVIEW

Abstract. The problem of identity distortion in archaeology is of particular relevance in light of the influence of ideological, political and methodological factors on the interpretation of the past. The term ‘identity distortion’ in archaeological science refers to the processes of distortion of ideas about ancient communities under the influence of modern needs and prejudices. In European archaeology, vivid examples include the use of archaeology in Nazi Germany to justify racial ideology, as well as the formation of national myths in European countries. In the American tradition, the danger of colonial interpretations of archaeological data was particularly emphasised. In Ukraine, identity distortion manifested itself through the Soviet ideologisation of history, which led to falsification and ignoring of certain stages of Ukrainian statehood. The aim of the study is to analyse the types of identity distortion and outline ways to overcome them.

The main material examines four main mechanisms of distortion: nationalist interpretations, ideologisation of science, methodological imperfections, and material destruction of cultural heritage. National myths simplified the complex processes of ethnogenesis, creating stereotypical images of the past, which hindered objective research. The ideologisation of science, especially in totalitarian states, led to the deliberate falsification of archaeological data to legitimise political narratives.

Methodological errors typical of the early stage of archaeology also contributed to the simplification of ethnic reconstructions. Particular attention is paid to the material distortion of identity - the destruction of archaeological sites,

which in the context of the Russian-Ukrainian war has become systemic and aimed at destroying symbols of Ukrainian national memory.

Modern archaeology responds to challenges by introducing multidisciplinary approaches, ethical standards, and decolonial practices. In Ukraine, this process is complicated by the war, lack of funding, and the need to rethink the Soviet scientific heritage. The fight against identity distortion requires a combination of scientific honesty, critical thinking, and a systematic state policy for the preservation of cultural heritage.

Keywords: identity, distortion, archaeology, ideologisation, national myths, Russian-Ukrainian war

Постановка проблеми. В археології термін «спотворення ідентичності» не має усталеної дефініції, однак у науковій літературі він використовується для опису процесів, коли реконструкція ідентичності минулих спільнот зазнає викривлень через сучасні ідеологічні, політичні, методологічні впливи або матеріальне спотворення ідентичності. Це може призводити до хибних інтерпретацій археологічних даних та формування стереотипних уявлень про минуле.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У європейській традиції проблему спотворення ідентичності особливо яскраво видно на прикладі германської археології доби Третього рейху [1]. Археологічні знахідки були використані для виправдання ідеології расової переваги, що спричинило масштабну містифікацію та переосмислення багатьох стародавніх культур.

В Іспанії питання археології та національної ідентичності розглядалось у праці Маргарити Діас-Андреу «Світова історія археології XIX ст.: націоналізм, колоніалізм та минуле» [2], де авторка детально аналізує, як археологія слугувала засобом створення національних міфів.

Американські дослідники, як, наприклад, Брюс Тріггер [3], підкреслювали небезпеку «вбудованого колоніалізму» в археології, коли археологічні інтерпретації підпорядковувались імперським або експансіоністським цілям.

В українській археології проблема спотворення ідентичності має свою специфіку, пов’язану із політичними процесами, зокрема, русифікацією та радянською ідеологією. За радянських часів багато археологічних інтерпретацій були спрямовані на підкреслення «єдності» історії України та росії, що проявлялося у фальсифікаціях та ігноруванні окремих етапів становлення української державності [4].

Мета статті – провести історіографічний огляд основних типів спотворення ідентичності в археології та виявити механізми боротьби з цією проблемою.

Виклад основного матеріалу. Проблема ідентичності в археології є одним із ключових аспектів дослідження минулого, оскільки саме через

археологічні інтерпретації вибудовується уявлення про етнічні, культурні та соціальні спільноти давніх часів. Однак із розвитком археологічної науки проявилися і випадки свідомого чи несвідомого спотворення ідентичності: внаслідок ідеологічних упереджень, національних міфів, методологічних похибок або матеріального спотворення.

У сучасній археології ідентичність трактується як конструкт, який формується через матеріальну культуру, соціальні практики та колективну пам'ять [5; 2]. Відповідно, будь-яке втручання у процес інтерпретації археологічних даних може призводити до спотворення уявлень про минуле.

Націоналістичні інтерпретації. Широке визнання у науковій спільноті отримала критика «національної археології», яка в XIX–XX ст. використовувалась для обґрунтування націоналістичних проєктів [6].

Історики та археологи іноді ототожнюють сучасні етнічні групи з давніми культурами без достатніх наукових підстав. Наприклад, деякі сучасні нації претендують на спадщину стародавніх цивілізацій, таких як шумери чи іллірійці, щоб підкріпити національну ідентичність. Такі підходи можуть ігнорувати складні процеси етногенезу та культурних змін.

Національні міфи створюються як спроба сконструювати безперервну лінію історичної спадкоємності між сучасною нацією та якимись видатними історичними культурами або народами. Часто археологи під тиском суспільних запитів шукали або навіть вигадували «свої» давні цивілізації. Такий підхід, як зазначає відома дослідниця питання ідентичності М. Діас-Андреу [2], був типовим для багатьох європейських країн у XIX–XX ст.

В Україні аналогічні процеси простежуються у намаганнях однозначно пов'язати трипільську культуру із сучасними українцями або представити скіфів виключно як предків українського народу, що не має достатнього обґрунтування в археологічних і антропологічних даних. Національні міфи в археології формують спрощені, часто романтизовані образи минулого, які закріплюються у суспільній свідомості й заважають науковій об'єктивності.

Ідеологізація науки полягає у підпорядкуванні археологічних досліджень певним політичним чи ідеологічним цілям. Це явище особливо активно проявилося у тоталітарних режимах XX ст., за яких археологія ставала інструментом легітимації влади. Наприклад, у нацистській Німеччині археологічні знахідки свідомо інтерпретувалися на користь концепції «арійської переваги», а матеріальні культури бронзової та залізної доби штучно оголошувалися германськими, навіть якщо археологічні дані цьому суперечили [1].

У радянській Україні археологія також активно використовувалася для підкріплення концепції «трьох братніх народів», де українці, білоруси

й росіяни трактувалися як частини одного етнічного ядра [4]. Таке використання науки призводило до фальсифікації даних або до навмисного ігнорування окремих археологічних культур, які не вписувалися у загальну ідеологічну схему.

Методологічна недосконалість означає обмеження або помилки у самій методиці археологічних досліджень, що можуть призводити до неправильних висновків про етнічну або культурну належність стародавніх спільнот. На початку розвитку археології у XIX ст. була поширеною практика автоматичного ототожнення матеріальної культури із конкретною етнічною групою, що з часом виявилося надто спрощеним підходом [3].

В українській археології методологічні труднощі також помітні. Недостатня кількість міждисциплінарних досліджень з генетики, антропології, мовознавства тощо довгий час стримувала об'єктивне висвітлення процесів етногенезу.

Методологічні проблеми зберігаються й нині, хоча сучасна археологія активно розвиває підходи комплексного аналізу для мінімізації помилок.

Матеріальне спотворення ідентичності має місце тоді, коли фізичні пам’ятки археологічної або культурної спадщини навмисно пошкоджуються, знищуються чи фальсифікуються з політичних або ідеологічних міркувань. У мирний час такі спотворення зазвичай пов’язані з вандалізмом, незаконними розкопками або комерційним обігом культурних цінностей [7]. Проте в умовах війни матеріальне спотворення набуває масштабного і системного характеру.

Російсько-українська війна, що триває з 2014 р., продемонструвала, як культурна спадщина може стати об’єктом цілеспрямованого знищення з метою руйнування національної ідентичності.

За даними Міністерства культури та інформаційної політики України, станом на початок 2025 р. зафіксовано понад 1419 випадків пошкодження або повного знищення об’єктів культурної спадщини внаслідок російських обстрілів та окупації [8], серед них – пам’ятки археології, музеї, історичні будівлі та сакральні об’єкти.

Матеріальне спотворення ідентичності в умовах війни виконує функції знищення фізичних доказів існування окремої національної історії, підриву символічної основи колективної пам’яті та інформаційно-пропагандистського використання спотворених фактів для легітимації окупації.

Таким чином, у контексті російсько-української війни матеріальне спотворення археологічної спадщини стало не випадковим наслідком бойових дій, а цілеспрямованою складовою війни проти української ідентичності.

В останні десятиліття в археології сформувався комплекс заходів, спрямованих на зменшення ризиків спотворення ідентичності. В першу чергу сучасна археологія користується мультидисциплінарним підходом, за

якого поєднання даних археології, антропології, генетики, лінгвістики та інших дисциплін дозволяє створити багатовимірний образ минулого [9]. Окрім цього, ряд міжнародних організацій, таких як ICOMOS і UNESCO, розробили правила етичної роботи з археологічною спадщиною, що забороняють навмисне спотворення даних. Також у світі набувають популярності рухи за «деколонізацію археології», спрямовані на переоцінку євроцентричних наративів у вивченні минулого [7].

В Україні також поступово впроваджуються міжнародні практики етичного ставлення до культурної спадщини, проте цей процес уповільнюється через брак фінансування і недостатню інтеграцію новітніх теоретичних підходів у наукову практику [10], а також, звісно, через збройну агресію рф проти України.

Висновки. Проблема спотворення ідентичності в археології є багатовимірним явищем, що виникає на перетині науки, політики, ідеології та суспільних очікувань. Аналіз історіографії засвідчує, що ідентичність у археології може бути викривлена через націоналістичні міфи, ідеологічне втручання, методологічну недосконаліть та фізичне знищення культурної спадщини.

Національні археологічні проєкти XIX–XX ст. часто сприяли конструюванню спрощених і романтизованих образів минулого, що призвело до стереотипізації історії та закріплення націоналістичних міфів. Ідеологізація науки в тоталітарних режимах, зокрема у Третьому рейху та СРСР, призвела до свідомої фальсифікації археологічних даних на користь політичних доктрин. Методологічна недосконаліть, особливо на ранніх етапах розвитку археології, також сприяла неправильній інтерпретації ідентичності давніх спільнот.

Матеріальне спотворення ідентичності, яке у мирний час зазвичай має випадковий характер, в умовах воєнних конфліктів, таких як російсько-українська війна, набуває системного й цілеспрямованого характеру і спрямоване на руйнування матеріальних символів національної пам’яті.

Сучасна археологічна наука прагне подолати наслідки цих спотворень шляхом впровадження мультидисциплінарних підходів, етичних стандартів дослідження та деколоніального переосмислення історії. Водночас, в Україні процес імплементації сучасних практик ускладнюється збройною агресією, недостатнім фінансуванням та необхідністю переосмислення радянської спадщини у науковій традиції.

Відтак, боротьба зі спотворенням ідентичності в археології залишається актуальним завданням, що потребує як наукової чесності та критичного мислення, так і системної державної підтримки для збереження та осмислення власної культурної спадщини в умовах сучасних викликів.

Література:

1. Arnold B. The past as propaganda: Totalitarian archaeology in Nazi Germany. *Antiquity*, 64(244), 1990. P. 464-478.
2. Díaz-Andreu M. A World History of Nineteenth-Century Archaeology: Nationalism, Colonialism, and the Past. *Oxford University Press*, 2007.
3. Trigger B. A History of Archaeological Thought. *Cambridge University Press*, 1989.
4. Баран В. Д. Давні слов'яни. Україна крізь віки, 3. Київ: *Альтернативи*, 1998. 336 с.
5. Jones S. The archaeology of ethnicity: constructing identities in the past and present. *London: Routledge*, 1997. 196 p.
6. Kohl P. L. Nationalism and Archaeology: On the Constructions of Nations and the Reconstructions of the Remote Past. *Annual Review of Anthropology*, 27, 1998. P. 223-246.
7. Meskell L. The Intersections of Identity and Politics in Archaeology. Annual Review of Anthropology, 31, 2002. P. 279–301.
8. Мінкульт: росіяни пошкодили в Україні 1419 пам'яток культурної спадщини. https://lb.ua/culture/2025/04/03/669205_minkult_rosiyani_poshkodili.html
9. Hodder I. Entangled: An Archaeology of the Relationships between Humans and Things. Wiley-Blackwell, 2012.
10. Радченко С. Б., Ченцов Я. М. Фотограмметрія у структурі трансдисциплінарної археології: приклад моделювання артефактів із середньовічного степу України. *Археологія*, 2025, 1, с. 121-148. https://doi.org/10.15407/arheologia2025.01.121

References:

1. Arnold, B. (1990). The past as propaganda: Totalitarian archaeology in Nazi Germany. Antiquity, 64(244), P. 464-478.
2. Díaz-Andreu M. (2007). A World History of Nineteenth-Century Archaeology: Nationalism, Colonialism, and the Past. *Oxford University Press.*
3. Trigger B. (1989). A History of Archaeological Thought. Cambridge University Press.
4. Baran V. D. (1998). Davni sloviany. Ukraina kriz viky. [Ancient Slavs. Ukraine through the ages]. 3. Kyiv: *Alternatyvy*, 336 p. [in Ukrainian].
5. Jones S. (1997). The archaeology of ethnicity: constructing identities in the past and present. *London: Routledge*. 196 p.
6. Kohl, P. L. (1998). Nationalism and Archaeology: On the Constructions of Nations and the Reconstructions of the Remote Past. *Annual Review of Anthropology*, 27, 223-246.
7. Meskell, L. (2002). The Intersections of Identity and Politics in Archaeology. *Annual Review of Anthropology*, 31, 279–301.
8. Minkult: rosiiany poshkodyly v Ukraini 1419 pamiatok kulturnoi spadshchyny. [Ministry of Culture: Russians damaged 1419 cultural heritage sites in Ukraine]. Retrieved from https://lb.ua/culture/2025/04/03/669205_minkult_rosiyani_poshkodili.html. [in Ukrainian].
9. Hodder, I. (2012). Entangled: An Archaeology of the Relationships between Humans and Things. Wiley-Blackwell.
10. Radchenko S. B., Chentsov Ya. M. (2025). Fotohrammetriia u strukturi transdystsyplinarnoi arkheolohii: pryklad modeliuvannia artefaktiv iz serednovichnoho stepu Ukrainy. [Photo-grammetry in the Structure of Transdisciplinary Archaeology: an Example of Modelling Artefacts from the Medieval Steppe of Ukraine] Arheologia, 1, p. 121-148. https://doi.org/10.15407/arheologia2025.01.121 [in Ukrainian].

СЕРІЯ «КУЛЬТУРА ТА МИСТЕЦТВО»

UDC 78.072.1:785.4(510)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-2160-2169

Zeng Jan graduate student of the department of choreography and music and instrumental performance of the Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, tel.: (0542) 68-59-02, https://orcid.org/0009-0005-1932-9409

CROSS-CULTURAL INTERACTION OF CHINESE STRINGED AND EUROPEAN INSTRUMENTS IN CONTEMPORARY MUSIC

Abstract. The article is devoted to a comprehensive analysis of the cross-cultural interaction between Chinese traditional string instruments and Western European instrumental models in the context of modern academic musical art. The author explores the transformational processes that occur within the framework of composer practices of the 20th–21st centuries, where the integration of the Eastern instrumental tradition into the European symphonic and chamber environment not only enriches the timbre palette of modern orchestral thinking, but also causes the emergence of new aesthetic and genre constructs. The article traces the evolution of the role of Chinese instruments in symphonic and chamber works, which is manifested, in particular, in the work of Chu Wanhua, Zhao Ziping, Wang Jianming, Chen Yi, Guo Wenjing, Luo Yonghui and other composers who actively experiment with mixed ensembles. The characteristic features of textural organization, modal-intonational language, textural and timbre modeling in the conditions of intercultural symbiosis are outlined. Examples of works that use the principle of combining Chinese instruments with string quartets and European orchestras are analyzed, as well as individual cases of introducing microtonal and mode systems of Eastern origin into the European compositional structure. It is shown that in the conditions of globalization changes, the Chinese composer school is forming a new aesthetics of synthesis, in which intonational thinking, structural models and categories of musical identity are being rethought. Such transformations contribute to the formation of a universal artistic space in which different cultural traditions not

only coexist, but also mutually enrich each other. It is proven that Chinese instruments in the academic environment of the 21st century cease to be exclusively carriers of national memory, but instead function as full-fledged participants in a new musical language, capable of representing current artistic strategies and emotional models of the modern world. Thus, the article reveals the prospects for further interdisciplinary research in the field of intercultural musicology, and also highlights the need for a critical rethinking of the role of national traditions in the system of modern academic creativity.

Keywords: cross-cultural interaction, Chinese traditional instruments, European musical instruments, instrumental synthesis, modern compositional practice.

Зень Янь аспірант кафедри хореографії та музично-інструментальної підготовки, Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, м. Суми, тел.: (0542) 68-59-02, https://orcid.org/0009-0005-1932-9409

КРОСКУЛЬТУРНА ВЗАЄМОДІЯ КИТАЙСЬКИХ СТРУННИХ ТА ЄВРОПЕЙСЬКИХ ІНСТРУМЕНТІВ У СУЧАСНОМУ МУЗИЧНОМУ МИСТЕЦТВІ

Анотація. Стаття присвячена комплексному аналізу кроскультурної взаємодії між китайськими традиційними струнними інструментами та західноєвропейськими інструментальними моделями у контексті сучасного академічного музичного мистецтва. Автор досліджує трансформаційні процеси, які відбуваються в межах композиторських практик XX–XXI століть, де інтеграція східної інструментальної традиції в європейське симфонічне та камерне середовище не лише збагачує темброву палітру сучасного оркестрового мислення, а й спричиняє появу нових естетичних і жанрових конструктів. У статті простежується еволюція ролі китайських інструментів у симфонічних і камерних творах, що виявляється, зокрема, в творчості Чу Ванхуа, Чжао Цзіпіна, Ван Цзяньміна, Чень Ї, Го Веньцзіна, Ло Юнхуея та інших композиторів, які активно експериментують зі змішаними ансамблями. Окреслено характерні риси фактурної організації, модально-інтонаційної мови, текстурного і тембрового моделювання в умовах міжкультурного симбіозу. Проаналізовано приклади творів, у яких використано принцип поєднання китайських інструментів зі струнними квартетами, європейськими оркестрами, а також окремі випадки введення у європейську композиційну структуру мікротональних і ладових систем східного походження. Показано, що в умовах глобалізаційних змін

китайська композиторська школа формує нову естетику синтезу, в якій відбувається переосмислення інтонаційного мислення, структурних моделей та категорій музичної ідентичності. Такі трансформації сприяють формуванню універсального художнього простору, у якому різні культурні традиції не лише співіснують, але й взаємно збагачуються. Доведено, що китайські інструменти в академічному середовищі XXI століття перестають бути винятково носіями національної пам'яті, а натомість функціонують як повноцінні учасники нової музичної мови, здатні репрезентувати актуальні художні стратегії і емоційні моделі сучасного світу. Таким чином, стаття розкриває перспективи подальших міждисциплінарних досліджень у сфері міжкультурного музикознавства, а також актуалізує необхідність критичного переосмислення ролі національних традицій у системі сучасної академічної творчості.

Ключові слова: кроскультурна взаємодія, китайські традиційні інструменти, європейські музичні інструменти, інструментальний синтез, сучасна композиторська практика.

Formulation of the problem. A comprehensive study of the historical and theoretical aspects of Chinese string music is an important vector within the global historical and cultural discourse. This area involves a systematic analysis of the source base, which includes both historiographical information and a systematisation of musical forms, technological features of traditional instrument production, as well as the names of key figures, performance techniques and compositional strategies. Stringed, plucked, bowed and percussion instruments of Chinese origin are extremely valuable in terms of representing an authentic instrumental tradition, demonstrating the variety of timbre colours and expressive possibilities inherent in the national culture. The entire body of knowledge about these instruments encompasses a variety of disciplines - archaeology, history, musicology, ethnography – which makes it difficult to create an integrated scientific picture. At the same time, the phenomenon of musical innovations that emerged at the intersection of Chinese tradition and Western performance practice in the twentieth century is still under-researched in the professional literature, opening up prospects for further interdisciplinary research.

Analysis of recent research and publications. There are no special holistic studies of Chinese violin education in Ukrainian. Among the works devoted to its individual aspects, let us mention the article by M. Antoshko [1], which focuses on the problem of the development of music education in China in the early twentieth century; whose work is devoted to the development of violin education in China from 1900 to 1949.

Other works deal with the problems of Chinese violin art in general. The problems of European influence and style connotations in Chinese music are the

subject of works by Li Huaxin [4], O. Guzhvi [2], Li Yanlong [5], Chen Menwei [6] and others. A separate stratum of works is devoted to Chinese orchestral music. Among them: Deng Jiakun [3] etc.

The purpose of the article – to trace the peculiarities of cross-cultural interaction between Chinese stringed instruments and European instruments in contemporary music.

Presenting main material. In the context of contemporary compositional creativity oriented towards the Western European genre and style system, traditional Chinese stringed instruments are a significant source of intonation and timbre models that are actively used to form an artistic space with a pronounced national colouring. Their specific acoustic nature opens up wide opportunities for the implementation of elements of the oriental musical tradition within the academic compositional paradigm. A special role in this process is played by the piano and symphony orchestra, which, due to their universal nature, become a kind of intermediary between cultures.

A striking example of such an intercultural transformation is Chu Wanhua's piano prelude ‘Crimson River’ (2002), in which the timbre model of the flute serves as the leading expressive element that defines the entire conceptual and figurative structure of the work. The composer achieves a sense of authentic oriental sound, while preserving the architectonics of the European musical form, which allows the work to exist organically in both the national and international cultural space.

Imitating the sound of traditional Chinese instruments such as the guqin, erhu, pipa, suona, etc. within the framework of academic composition not only helps to preserve the sound identity rooted in the national tradition, but also opens up new horizons for performance interpretation and compositional experimentation. The use of stylised techniques, such as specific strokes, hand intonation patterns, micro-interval constructions and timbre articulation, significantly enriches the piano palette of expressive means, forming new models of sound thinking.

Such transcriptions and original works are gradually becoming an organic part of the concert repertoire of leading Chinese pianists. Their performance not only promotes the national musical heritage on the international stage, but also contributes to the evolution of modern piano technique, which adapts to new aesthetic challenges in the age of globalisation.

At the same time, piano adaptations of traditional Chinese instruments serve as an effective mechanism of intercultural transmission: they actualise the Chinese sound code in the world musical discourse, transforming it into new forms of musical expression and intergenre interaction.

In this context, we should also consider the practice of forming new instrumental ensembles, in which composers deliberately revise the traditional

idea of the Chinese listener's sonic ideal, formed under the long influence of the national instrumental heritage. Instruments such as erhu, guzheng, sona, pipa, zhuan, and dizi are integrated into the academic texture, opening up broad prospects for expanding the timbre and expressive space.

In particular, the analysis of the rhapsodies for erhu and piano reveals a characteristic feature of the composer's contemporary style - the desire for timbre modelling with the help of piano texture. In the pianist's right hand, textural patterns are often observed that imitate the plucking techniques of pipa or zhuan, or the pizzicato technique typical of bowed instruments. The structure of the texture sometimes approaches the tremolo effect, reminiscent of the sound of timpani or the traditional xiaolo gong. There are also attempts to stylise brass sound through register variations and subtle articulation solutions.

Thus, the contemporary Chinese school of composition continues to actively interpret and adapt the national tradition in the post-industrial world, where cultural identity does not disappear but is manifested through complex forms of synthesis, modelling and reinterpretation in the global musical context.

These observations indicate an important aesthetic shift: European instruments integrated into an ensemble with traditional Chinese strings undergo a timbral reinterpretation, acquiring a new intonational function in a foreign cultural context. The scientific literature emphasises the fundamental novelty of such approaches. In particular, it is pointed out that the parts for the erhu, filled with complex technique, have no analogues in the classical repertoire of traditional performance. The expressive melody that imitates the sound of nature loses its dominance, giving way to virtuosic texture, impulsive emotional contrasts and expressive monologues that reveal the new potential of the instrument, previously associated mainly with chamber music and lyricism [7, c. 94].

A striking example of the above is the erhu cadence in Wang Jianming's Rhapsody No. 1, which embodies a synthesis of traditional sound thinking and innovative technique.

It is known that composer Wang Jianmin later produced two distinct orchestrations of his rhapsodies, transcribing the original piano part for two ensemble types: one for the Chinese National Orchestra of String Instruments and another for a Western-style symphony orchestra. A comparative analysis of these orchestrations reveals a significant difference in timbral richness: the Western version entirely lacks a plucked instrument section, which makes it considerably more difficult to reproduce the authentic sonority characteristic of traditional Chinese instrumental textures due to the expressive limitations of the standard symphonic ensemble [8, c. 49].

A particularly striking contrast arises during the comparative analysis of instruments that, despite belonging to different cultural traditions, perform

similar functional roles within the instrumental ensemble. Such pairs include, in particular, the Chinese kung hou and the Western harp. Despite a certain external similarity — in particular, the presence of a plucked nature of sound production, the horizontal position of the body and a wide range — these instruments differ at a deep level in constructive, acoustic and functional-aesthetic parameters. The key differences are due not only to different acoustic structures, but also to the principles of modal thinking, methods of articulation and the structure of intonational development.

A clear illustration of the fundamental difference in approaches to the organization of sound space is a fragment from the Largo section in an orchestral work, where opposite strategies for filling the musical fabric are revealed. In the harp part (lower note row), thirty-second arpeggios, presented in the form of wave-like movements, fix the discrete pitch of each sound, preserving the precision of European timbre-harmonic logic. In contrast, in the kunhou part (upper note row), these sound waves are presented as continuous flexible lines that cover the entire register of the instrument without being tied to a stable pitch-interval framework. This approach creates the illusion of «fluid time», where intonational flexibility and timbre modeling go beyond fixed interval thinking.

Atmospheric passages such as those described are typical of Chinese plucked instruments – primarily for the guzhen and other representatives of the zither family. In this context, the kunghou demonstrates not only an expanded timbre spectrum, but also new artistic possibilities that allow this instrument to create a sound landscape that is characterized by a high degree of dynamic plasticity. Thanks to this, the kunghou goes beyond the traditional Western dichotomy of «background – figure», forming a new space in which the timbre becomes an independent compositional unit.

In a similar vein, it is worth considering the work of Wang Jianmin, in particular his Rhapsodies for Erhu, which record the transition of an ancient instrument to a new cultural and aesthetic status. In these works, the Erhu appears as a transformed artistic image that not only retains a connection with the historical tradition, but is also actively integrated into the global musical discourse. The new role of the Chinese violin, embodied in the works of Wang Jianmin, demonstrates its ability to function as a means of current cultural self-expression that meets the challenges of the time. The erhu represents not only the intonational style of the East, but also a complex palette of modern emotions, brought to the level of a universal artistic language.

In parallel with this, there is a renewal of performance principles in the European string tradition. Classical instruments, entering into a dialogue with Chinese ones, expand their own expressive potential: new articulation techniques appear, the interpretation of dynamics, timbre organization and even the very

concept of cantilena changes. Such interaction makes it possible to emerge hybrid forms of musical thinking, where elements of Eastern contemplativeness and Western rational construction coexist, forming a multi-level synthesis both in the structure of musical time and in the content plane of the composition.

At the turn of the twentieth and twenty-first centuries, the practice of creating mixed instrumental ensembles gained particular popularity. Composers are actively combining Chinese traditional instruments with European string groups, forming unexpected but extremely expressive ensemble models. Examples include Luo Yonghui's Pink Ink Fairy Quintet (1996), Zhou Lun's Soul (2012), Little Cabbage (1997) - variations for erhu and string quartet, and Wen Deqin's Ballad (1998) for erhu and quartet. Chen Yi composed Suite for huqin (1997) for the same instrument and string quartet.

Guo Wenjing is particularly active in experiments in the field of quartet composition: "The Second Yishe String Quartet (1999) combines a string group with a Chinese percussion instrument, and the Third Quartet with the sound of a bamboo flute (also 1999). Ma Shuilong composed the Pipa and Strings Quintet (2000), Bao Yuankai wrote Sanfang (2001) for sanxiang and string quintet, and Wen Deqin created the Xizhu Quartet (2001) for string ensemble and Chinese flute.

One of the key manifestations of innovative thinking in the work of contemporary Chinese composers is the search for new instrumental configurations that combine traditional Chinese instruments and academic European ensembles. For example, Zhu Jianer in his work Jade (2002) for pipa and string quartet combines an unconventional ensemble composition with a twelve-tone compositional technique, opening up new horizons for the synthesis of structurally opposite systems. Similar experiments are demonstrated by Zhao Lin in the work Sacrificial Chalice, where the combination of a shen with a string quintet creates a special acoustic model. Yang Qin also uses a similar composition in his work Smart (2006), while in his composition Four Scenes of Cold Years (2015) he chooses an even bolder form – guzheng tianfu combined with a string quartet.

The formation of ensembles such as «string quartet + traditional Chinese instrument» can be considered a fundamental shift in the contemporary cultural space. In such mixtures, a balance is achieved between multicultural sound systems, in which the ‘oriental’ does not play the role of an ethnographic layer, but functions as an organic component of a new holistic musical image. This «oriental» is embodied not in the form of individual elements – harmony, rhythm or intonation – but through an indivisible sound identity created by the very texture of the instrumental sound.

For a listener with a European background, these works are distinguished by the bright timbre and intonation colours brought by traditional instruments.

However, these elements do not conflict with the academic structure of the string quartet, but rather integrate or independently form a new timbre axis. The linguistic structure of such works is universal, conceptually coherent and at the same time extremely modern. For the Chinese audience, these mixed ensembles are representatives of high academic art based on deeply rooted national traditions.

In the second half of the twentieth century, and especially in the twenty-first century, orchestral compositions with an intercultural component have finally established themselves as a leading model in Chinese instrumental music. The basis of this synthesis is the string group, which plays a key role in achieving a timbre balance between European and traditional Chinese instruments. It is in the string segment that composers achieve the greatest integration – here there is an opportunity both for a complete merger of sound bodies and for revealing the timbre specificity of individual instruments.

A representative example of the contemporary fusion between traditional Chinese music and Western orchestral thinking is Zhao Jiping's Erhu Concerto «The Scent of Heart» (2004), in which the solo instrument unfolds a meditative and introspective sonic plasticity against the orchestral backdrop. This orchestration combines traditional Chinese string instruments with Western cellos and double basses, creating a unique acoustic space where Eastern and Western instrumental traditions engage in dialogue.

The orchestral texture is organized according to the principle of refined nuance: major-second clusters are distributed among various string instruments, each contributing its distinctive timbre – even when operating within nearly identical pitch ranges. This approach produces a micro-polyphonic structure, in which every timbral line functions as an autonomous expressive voice, enhancing the overall sonorous palette.

Within the structure of the modern Chinese orchestra, instruments of the huqin family – especially the erhu – occupy a central position. Its frequent assignment to solo roles, surpassing other traditional Chinese instruments such as plucked, wind, or percussion types, can likely be attributed to its unique acoustic capabilities. The erhu is able to blend organically with the academic string section while simultaneously maintaining timbral autonomy. While plucked and wind instruments typically serve as coloristic markers of national identity, the erhu functions as a full-fledged carrier of expressive content, capable of articulating meaning within a contemporary musical idiom.

The expressive potential of the erhu is exemplified in the third movement of Zhao Jiping's orchestral suite «The Grand Courtyard of Cao», where the solo instrument delivers an extended lyrical line. Each note in the erhu's part is rendered with intense expressive depth, forming a timbral architecture that results

from precise intonational shaping. The transitions between notes are so fluid that they create the auditory illusion of glissando, even though this technique is not explicitly applied. This phenomenon – «glissando without glissando» – illustrates the erhu's capacity to produce seamless timbral connections that surpass the linear constraints of traditional Western cantilena.

The timbre of the erhu functions as a language of intonation, capable of conveying a full emotional spectrum with exceptional precision and sensitivity. Unlike the Western violin, which typically relies on tonal and intervallic structures, the erhu appeals to internal timbral dynamics and sonic texture – elements that encode cultural memory while enabling aesthetic reinterpretation. This approach significantly expands the expressive potential of traditional instruments within the contemporary symphonic context.

Conclusions. Therefore, cross-cultural interaction between traditional Chinese string instruments and European academic instrumental systems is an important vector for the development of modern musical art. Such interaction contributes to the formation of new intonation-timbre models, expands the boundaries of artistic expression and stimulates the emergence of innovative forms of instrumental synthesis. In modern composer practice, Chinese instruments are increasingly acquiring the status of full-fledged structural components of the musical fabric, going beyond the boundaries of ethnographic or coloristic functions. Their integration into European chamber and symphonic ensembles occurs at a deeply conceptual level, taking into account modal-intonation specificity, timbre flexibility and cultural semantics. Of particular note is the transformation of the role of the erhu in orchestral and chamber music, which is manifested not only in the technical complexity of its parts, but also in giving this instrument the functions of a full-fledged soloist, capable of forming its own timbre identity in dialogue with Western instruments. In the works of contemporary Chinese composers (Zhao Jiping, Wang Jianmin, Chen Yi, Guo Wenjing, etc.), there is a consistent desire for a harmonious combination of instrumental cultures, which results in the formation of new genre models in which the Chinese instrumental tradition appears as a dynamic element of the global musical space. Thus, the contemporary Chinese compositional school plays a decisive role in the processes of intercultural musical transformation. Its representatives not only successfully adapt the national musical tradition to the requirements of the globalized artistic context, but also form a new paradigm of academic creativity, in which cultural identity appears not as a fixed feature, but as a flexible tool of artistic thinking.

References:

1. Antoshko M. (2019). Rozvytok muzychnoi osvity u Kytai na pochatku KhKh stolittia. [The development of musical education in China at the beginning of the 20th century] *Molodyi vchenyi*. Vyp. 9 (73), 137–140. [in Ukrainian].

2. Huzhva O. P. (2007). Debiussi: dukh protyrichchia. [Debussy's Huzhva: the Spirit of Contradiction.] *Visnyk Kharkivskoi derzhavnoi akademii dyzainu i mystetstv.* Vyp. 11, 14–19. [in Ukrainian].

3. Den Tsziakun. (2017). Kytaiska orkestrova dukhova muzyka u konteksti dialohu kultur : dys. … kand. mystetstvoznavstva : 17.00.03 Muzychne mystetstvo. [Chinese orchestral wind music in the context of cultural dialogue: dissertation ... candidate of art history: 17.00.03 Musical art.] Lviv, 193 p. [in Ukrainian].

4. Li Kh. (2023). Yevropeiskyi vplyv ta stylovi konotatsii u kytaiskii fortepiannii muzytsi KhKh – pochatku KhKhI st. : dys. ... d-ra filosofii : 025 Muzychne mystetstvo [European influence and stylistic connotations in Chinese piano music of the 20th – early 21st centuries: dissertation ... of the doctor of philosophy: 025 Musical art] Sumy, 210 p. [in Ukrainian].

5. Li Yanlun (2021). Peretvorennia natsionalnykh ta svitovykh tendentsii v rozvytku kytaiskoi skrypkovoi muzyky na prykladi tvorchosti Ma Sitsonha : dys. kand. mystetstvoznavstva: 17.00.03 – muzychne mystetstvo [Transformation of national and world trends in the development of Chinese violin music based on the work of Ma Sitsong: dissertation for the candidate of arts: 17.00.03 – musical art] Lviv, 222 p. [in Ukrainian].

6. Chen Menvei (2024). Intehratsiia yevropeiskykh tradytsii u skrypkove mystetstvo Kytaiu (na prykladi muzychnoho zhyttia Kytaiu pershoi polovyny KhKh stolittia) : dys. doktora filosofii : 025 – muzychne mystetstvo [Integration of European traditions into the violin art of China (on the example of the musical life of China in the first half of the 20th century): PhD dissertation: 025 – musical art] Lviv, 200 p. [in Ukrainian].

7. Huan′ Min (2011). Pryvnesennya zakhidnoyi tekhniky v mystetstvo erkhu ta yoho znachennya dlya prohresu instrumentu [The introduction of Western techniques into the art of erhu and its significance for the progress of the instrument]. Pekin : Kytays′ka molod′, 94–95 [in Chinese].

8. Li Li (2008). Otsinka natsional′noyi instrumental′noyi muzyky [Evaluation of National Instrumental Music]. Pekin : Vydavnytstvo «Try ushchelyny», 48–55 [in Chinese].

Література:

1. Антошко М. Розвиток музичної освіти у Китаї на початку XX століття. *Молодий вчений.* 2019. № 9 (73). С. 137–140.

2. Гужва О. П. Дебюссі: дух протиріччя. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв*. 2007. № 11. С. 14–19.

3. Ден Цзякунь. Китайська оркестрова духова музика у контексті діалогу культур: дис. … канд. мистецтвознавства : 17.00.03 Музичне мистецтво. Львів, 2017. 193 с.

4. Лі Х. Європейський вплив та стильові конотації у китайській фортепіанній музиці XX – початку XXI ст. : дис. ... д-ра філософії : 025 Музичне мистецтво. Суми, 2023. 210 с.

5. Лі Яньлун. Перетворення національних та світових тенденцій в розвитку китайської скрипкової музики на прикладі творчості Ма Сіцонга : дис. канд. мистецтвознавства: 17.00.03 – музичне мистецтво. Львів, 2021. 222 с.

6. Чень Менвей. Інтеграція європейських традицій у скрипкове мистецтво Китаю (на прикладі музичного життя Китаю першої половини XX століття) : дис. доктора філософії : 025 – музичне мистецтво. Львів, 2024. 200 с.

7. 关 明.《二胡移植工作的发展及其重要性》· 北京 · 2011 年, 第 94–95 页. [Гуань Мін (2011). Привнесення західної техніки в мистецтво ерху та його значення для прогресу інструменту. Пекін : Китайська молодь. С. 94–95].

8. 李立, 民族 器乐欣赏 · 2008 年 12/IV. J. 632. 48–55 页. [Лі Лі (2008). Оцінка національної інструментальної музики. Пекін : Видавництво «Три ущелини». С. 48–55].

УДК 730(4)"19"

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-2170-2180

Бренюк Алла Григорівна кандидат мистецтвознавства, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, тел.: (096) 753-67-97, https://orcid.org/0000-0003-4725-3024

ЄВРОПЕЙСЬКА СКУЛЬПТУРА XX СТОЛІТТЯ: ТЕНДЕНЦІЇ ІННОВАЦІЙ І ТРАНСФОРМАЦІЙ У КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРНИХ ТА СОЦІАЛЬНИХ ЗМІН

Анотація. У статті розглядаються ключові етапи розвитку скульптурного мистецтва Європи протягом одного із найбільш динамічних періодів в історії культури. XX століття стало часом радикального переосмислення традиційних художніх форм, що проявилося в експериментах з матеріалами, простором і концептуальним наповненням скульптурних об'єктів. Проаналізовано, як соціальні катаклізми, науково-технічний прогрес, урбанізація та глобалізаційні процеси вплинули на трансформацію художньої мови скульптури.

Розвиток скульптури XX століття розглядається відповідно до трьох, умовно визначених, періодів: передумов виникнення авангардного мистецтва (кінець XIX – початок XX століття), становлення авангардизму (20-30 роки – перша половина XX століття), постмодернізму (50-70-ті роки – остання третина XX століття).

Передумови виникнення скульптури модернізму пов'язані із творчістю французьких скульпторів Огюста Родена, Антуана Бурделя та Арістида Майоля.

Її перші кроки в авангардному мистецтві визначено у контексті експериментальних пошуків Пабло Пікассо, Амадео Модільяні, Сальвадора Далі і Умберто Боччоні.

Особлива увага приділяється постатям провідних європейських скульпторів XX століття – таких як Ернст Барлах, Константин Бранкузі, Олександр Архипенко, Генрі Мур, Альберто Джакометті та Александр Колдер. Їхні новаторські підходи розглядаються як каталізатори переходу від класичної фігуративності до абстракції, від статичності до кінетизму, від матеріальності до концептуалізму. Досліджено, як художники долали межі між скульптурою та інсталяцією, що стало ознакою синкретизму сучасного мистецтва.

Також у статті акцентовано на соціальному й філософському вимірах скульптури XX століття, яка дедалі більше ставала засобом комунікації між митцем і суспільством, формою протесту, ідентичності або медитації над буттям. Таким чином, дослідження демонструє, що європейська скульптура XX століття – це не лише художній феномен, а й дзеркало глибоких культурних, ментальних і ціннісних зрушень доби.

Ключові слова: скульптура, модернізм, інновація, мистецтво, пластика.

Brenyuk Alla Hryhorivna PhD of Art Criticism, Senior Lecturer, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University, Kamianets-Podilskyi, 32300, tel.: (096) 753-67-97, https://orcid.org/0000-0003-4725-3024

EUROPEAN SCULPTURE OF THE 20TH CENTURY: TRENDS OF INNOVATION AND TRANSFORMATION IN THE CONTEXT OF CULTURAL AND SOCIAL CHANGES

Abstract. The article examines the key stages of the development of European sculptural art during one of the most dynamic periods in the history of culture. The 20th century was a time of radical rethinking of traditional artistic forms, which manifested itself in experiments with materials, space and conceptual content of sculptural objects. It analyzes how social cataclysms, scientific and technological progress, urbanization and globalization processes influenced the transformation of the artistic language of sculpture.

The development of 20th century sculpture is considered in accordance with three, conditionally defined, periods: the prerequisites for the emergence of avant-garde art (late 19th - early 20th century), the formation of avant-gardeism (20-30s - first half of the 20th century), postmodernism (50-70s - last third of the 20th century).

The prerequisites for the emergence of modernist sculpture are associated with the work of French sculptors Auguste Rodin, Antoine Bourdelle and Aristide Maillol.

Her first steps in avant-garde art are defined in the context of the experimental searches of Pablo Picasso, Amadeo Modigliani, Salvador Dali and Umberto Boccioni.

Particular attention is paid to the figures of the leading European sculptors of the 20th century - such as Ernst Barlach, Constantin Brancusi, Alexander Archipenko, Henry Moore, Alberto Giacometti and Alexander Calder. Their innovative approaches are considered as catalysts of the transition from classical figuration to abstraction, from statics to kinetics, from materiality to

conceptualism. It is investigated how artists overcame the boundaries between sculpture and installation, which became a sign of the syncretism of modern art.

The article also emphasizes the social and philosophical dimensions of 20th-century sculpture, which increasingly became a means of communication between the artist and society, a form of protest, identity or meditation on being. Thus, the study demonstrates that European sculpture of the 20th century is not only an artistic phenomenon, but also a mirror of the profound cultural, mental, and value shifts of the era.

Keywords: sculpture, modernism, innovation, art, plastic arts.

Постановка проблеми. XX століття стало епохою кардинальних змін у світі мистецтва. Розвиток європейської скульптури у цей період відзначився відходом від традиційних канонів, пошуком нових форм і експериментами з матеріалами та технологіями. Художники не лише шукали візуальні новації, але й прагнули переосмислити взаємодію скульптури з простором, суспільством і культурою. У XX ст. скульптура перетворилася з традиційного станкового і монументального мистецтва на експериментальне поле, де поєдналися авангардні течії, концептуалізм та інсталяція. Зміни в технологіях дозволили використовувати нетипові матеріали, такі як метал, пластик, скло і, навіть, світло, що розширило виразні можливості скульптури як виду мистецтва. Вплив соціальних і політичних змін на мистецтво підкреслює важливість дослідження скульптури як віддзеркалення духу часу. Вивчення цього питання сприятиме глибшому розумінню того, як інноваційні підходи вплинули на розвиток сучасної європейської скульптури, а також дозволить оцінити внесок митців XX ст. у формування нових естетичних ідей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема цілісного дослідження європейської скульптури у XX ст. недостатньо висвітлена в працях сучасних українських науковців. Переважно це книги і навчальні посібники з історії зарубіжного мистецтва, що містять загальновідомі відомості про провідних скульпторів-авангардистів. Інформативними для автора стали іноземні сайти музеїв і галерей, на яких представлені біографії і знакові скульптурні твори митців, а також путівник по експозиції виставки «100 шедеврів світової скульптури»[8]. У статті Одрихівського В. [5] висвітлені події, які відбувалися у мистецькому середовищі Парижа на початку XX ст. і вплинули на розвиток авангардної скульптури, проте автор не поширив своє дослідження на подальші періоди.

Мета статті – визначити основні тенденції розвитку європейської скульптури у XX столітті в контексті новітніх авангардних течій і напрямів, зміни світогляду, нових рушійних сил мистецтва, а також суспільних

викликів; проаналізувати творчість провідних митців відповідно до трьох, умовно визначених автором, періодів.

Виклад основного матеріалу. На початку XX ст. модернізм заклав основи й для революційних змін у мистецтві скульптури. Звертаючись до абстракції та спрощення форми, художники почали відмовлятися від академічних принципів, реалістичного освоєння дійсності.

Хоча скульптура XX ст. і брала участь у загальнім художнім процесі, проте саме в цьому виді мистецтва найбільш міцно і органічно довгий час зберігалася саме класична манера. Майже до середини XX ст. більшість європейських скульпторів продовжували в яскравій, глибоко індивідуальній манері втілювати досвід видатних майстрів античності і Ренесансу.

Проте нові тенденції у скульптурі з'явилися ще наприкінці XIX ст. в творчості французьких скульпторів Огюста Родена (1840-1917), Антуана Бурделя (1861-1929) та Арістида Майоля (1861-1944), які своїми творами і поклали початок розвитку сучасної європейської скульптури.

Саме у Франції в останній третині XIX ст. у творчості імпресіоністів, а пізніше – постімпресіоністів, були закладені міцні підвалини до появи нового мистецького явища – європейського авангарду. Тому логічно, що новаторські пошуки в мистецтві скульптури теж проявилися у творах саме французьких майстрів зазначеного періоду. Перебуваючи в авангарді мистецьких подій, вони не могли залишитися осторонь процесів, які вже активно відбувалися в живописі і були націлені на повну відмову від реалізму на користь «вільного» мистецтва.

Основоположник сучасного скульптурного мистецтва О. Роден робив акцент на скульптурній поверхні, звертався до нових засобів вираження, таких як контраст обробленої і необробленої фактури, залишки слідів від інструментів, крапель та швів форми. Така скульптурна техніка отримала назву «non finite» [9].

Скульптури О. Родена ніби ув'язнені в матеріалі («Рука Бога», 1902; «Земля і місяць», 1904; «Амур і Псіхея», 1905; «Пігмаліон і Галатея», 1909). Враження незакінченості твору збуджує уяву глядача, а динамічна фактура перекликається з живописним мазком імпресіоністів і постімпресіоністів. Із зазначеними мистецькими явищами пов'язане і прагнення майстра до використання фрагментальної композиції. О. Роден був першим скульптором, який наважився представити публіці в якості завершених художніх творів частини людського тіла («Собор, 1908; «Дві руки, 1909; «Секрет», 1910; «Рука Родена, що тримає торс», 1917).

Перебуваючи під впливом популярної живописної техніки alla prima (в один прийом), О. Роден сміливо переносить її на скульптуру. Так

з'являються перші «етюдні» скульптури, які скоріше нагадують ескізні глиняні моделі для майбутніх творів, аніж самостійні станкові роботи («Вулкан створює Пандору», 1905; «Чоловік, який плаче», 1909; «Стара куртизанка», 1910). Бажання зловити момент і передати його в скульптурі ще більше наближує творчість О. Родена до мистецтва французького імпресіонізму.

Учнем О. Родена був А. Бурдель. На відміну від свого вчителя, він відійшов від салонного натуралізму і зосередився на розвитку форми як головного носія змісту, створював твори з відчуттям внутрішньої сили і статичної енергії [10].

Художня манера А. Бурделя відрізняється потужною експресією, монументальністю і глибоким символізмом («Великий воїн із Монтобана», 1989; «День і ніч», 1903; «Геракл-лучник», 1909). Він став ключовою фігурою перехідного періоду від традиційної академічної скульптури до модерністських пошуків у мистецтві початку XX ст. Зокрема, в його темпераментних формах були закладені основи скульптурного експресіонізму, яскравим представником якої є його учень Альберто Джакометті (1901-1966).

Якщо О. Роден звертався до руху, як основної форми вираження життя в скульптурі, то А. Майоль, навпаки, обмежував зовнішній рух у своїх творах до мінімуму.

Основною темою творчості А. Майоля була жіноча оголена фігура, яку він інтерпретував як в міфологічних, так і алегоричних образах («Леда», 1902; «Гора», 1937; «Повітря», 1939; «Ріка», 1943). Ретельно вивчаючи натуру і прагнучи до максимального спрощення її зовнішньої форми, А. Майоль став справжнім новатором свого часу, передвісником абстракціонізму та експресіонізму в скульптурі XX ст.

О. Роден, А. Бурдель та А. Майоль завершили творчі пошуки скульптурного мистецтва XIX ст. і, безумовно, поклали початок новаторським явищам у скульптурі XX ст.

Перші, власне, авангардні спроби в скульптурному мистецтві можна спостерігати у творчості представників Паризької школи Пабло Пікассо (1881-1973) та Амадео Модільяні (1884-1920), сюрреаліста Сальвадора Далі (1904-1089) і футуриста Умберто Боччоні (1882-1916). І хоча всі вони відомі насамперед як живописці, у кожного був період захоплення скульптурою. І саме ця сфера їхньої творчості вплинула на розвиток мистецтва XX ст. не менше, а іноді навіть і більше, ніж експерименти із полотном і фарбами [8, с. 3].

П. Пікассо захопився скульптурою ще в часи свого кубістичного періоду. Проте вважав, що пластика малих форм – це лише зручний формат для обробки нових ідей. Він першим почав використовувати плоский метал

і дерево для своїх творів й створювати кубістичну скульптуру. Але сам майстер своє захоплення не сприймав серйозно і, навіть, приховував. Лише в 1960 р. на виставках у Лондоні, Парижі та Нью-Йорку публіка вперше побачила його як скульптора. Як виявилося, його скульптури такі ж сміливі, неоднозначні, не завжди зрозумілі і різноманітні, як й живопис і графіка («Бюст жінки (Марія-Тереза)», 1931; «Голова жінки» (Фернанда), 1909; Голова жінки (Марія-Тереза), 1932) [8, с.7].

У сорокові і післявоєнні роки П. Пікассо активно використовував винайдену ним техніку асамбляжу. Збираючи елементи композицій серед сміття і уламків, митець створював із них скульптури, які потім відливав у бронзі. Так, для скульптури «Голова бика» (1942) він використав лише велосипедне сідло і руль, а відомий асамбляж «Голова» (1958) створив із дерев'яного ящика для фруктів, на якому вирізав абстрактні вуха і приклеїв замість очей ґудзики [11].

Безіменну скульптуру, яку часто називають «пам'ятником кубізму» П. Пікассо створив для м. Чикаго у 1967 р. Це масштабна монументальна композиція в стилістиці кубізму, яка значно розширює експериментальні пошуки митця в області скульптурі.

П. Пікассо не можна назвати великим скульптором XX ст., але його заслуга в тому, що він одним із перших піддав мистецтво скульптури експерименту, що став невід'ємною складовою радикальних мистецьких напрямів і течій XX ст. Він показав своїм сучасникам, що можна вийти за рамки традиційного розуміння скульптури, її технік й матеріалів і звернутися до концептуалізму, для якого задум являється важливішим за фізичну форму його вираження.

У творчій біографії А. Модільяні був короткий період, коли він займався скульптурою (з 1909 по 1914 рр.) [8, с. 7]. Художник захопився популярними на той час африканською скульптурою і примітивізмом, що яскраво відобразилося на його творах. Саме у скульптурі в А. Модільяні з'явилася індивідуальна виразна манера, яка потім проявилася і в живописі: видовжені шия і голова, спрощені до геометричних форм риси обличчя. Скульптури А. Модільяні – це в основному жіночі голови, для яких характерне унікальне поєднання архаїчної простоти і ліричної емоційності.

С. Далі у скульптурі, як і в живописі, використовував образи із сновидінь і галюцинацій, тому зображені ним предмети – завжди не ті, якими здаються на перший погляд [8, с. 10]. У скульптурі С. Далі часто повторював свої живописні і графічні твори («Равлик і янгол», 1980; «Жінка у вогні», 1980; «Космічний слон», 1980; «Поклоніння Терпсіхорі», 1984; «Космічна Венера», 1984), тому характерно, що в них яскраво проявляються основні риси і символіка сюрреалізму.

У. Боччоні був єдиним скульптором серед футуристів свого часу, який вважав, що неживим об'єктам властивий рух. «*Розвиток пляшки в космосі*» (1913) була першою публічно виставленою скульптурою-натюрмортом. Використовуючи статичний об'єкт, У. Боччоні зумів передати енергію пляшки, що розгортається і, здається, виходить за межі своєї первісної форми.

У бюсті своєї матері («Антиграційний», 1913) щоби підірвати загальноприйняті уявлення про красу, художник використав кубістичні викривлення і фрагментацію.

Скульптура *«Унікальні форми безперервності в просторі»* (1913) поєднує рух крокуючої фігури з рухом повітря навколо неї. Оскільки У. Боччоні вважав, що «пластичний динамізм» може бути досягнутий лише шляхом синтезу відносного руху (рух відносно навколишнього середовища) і абсолютного руху (динамічність, притаманна об'єкту), силует фігури здається деформованим під впливом вітру і швидкості. Скульптура стала знаковим явищем у скульптурі XX ст. і сьогодні зображена на аверсі італійської монети номіналом 20 центів [12].

Надалі розвиток авангардної скульптури пов'язаний із творчістю відомих скульпторів XX ст. Ернстом Барлахом (1870-1938), Константіном Бранкузі (1876-1957), Олександром Архипенком (1887-1964), Генрі Спенсером Муром (1898-1986), Альберто Джакометті (див. вище) і Олександром Колдером (1898-1976).

Ернст Барлах – відомий представник експресіонізму в скульптурі, зосереджений на передачі внутрішнього стану людини в момент найвищої душевної напруги («Сліпий жебрак», 1906; «Зустріч», 1926; «Месник», 1914; «Янгол, що летить», 1927). В більшості його творів у глибоко індивідуальній манері передані скорбота, молитва, страждання або духовне зосередження.

Працюючи з масивними узагальненими формами, Е. Барлах цілеспрямовано уникав деталізації. Його фактура ідеально гладка і спокійна, а душевна напруга передається за допомогою глибинного сенсу. Він був унікальним представником експресіонізму в скульптурі, який зумів передати стилістику напряму не звертаючись до зовнішніх ефектів, а через внутрішній зміст.

Стилістична манера К. Бранкузі сформувала основи модерністської скульптури. Не зважаючи на те, що майже всі його твори носять конкретні назви, упізнати в них якісь образи дуже важко («Пінгвіни», 1911; «Риба», 1926; «Пташине перо», 1923; «Поцілунок», 1935). Надаючи перевагу прихованому змісту, а не зовнішній формі, він звертався до абстракціонізму [2]. Проте деякі із його скульптур все ж містять основи предметного мистецтва («Спляча муза», 1909; «Поцілунок», 1912; «Торс молодої дівчини», 1922).

Постать О. Архипенка відіграла ключову роль у реформуванні європейської скульптури XX ст. І мова не лише про його внесок як одного із основоположників кубістичної скульптури («Голуба танцівниця», 1913; «Гондольєр», 1914; «Боксери», 1914). Він був першим, хто почав фарбувати авангардну скульптуру і, зокрема, робити це в рельєфі («П'єро», 1913; «Жінка з віялом», 1915; «У кафе», 1915). О. Архипенко винайшов теорію пустого простору у скульпторі («Жінка, яка розчісує волосся», 1914; «Єгипетський мотив», 1917), оскільки працював не лише з властивим для неї об'ємом, але й із його відсутністю. Дивлячись на його новаторські твори, потрібно звертати увагу на прорізи, дірки, вгнутості та опуклості – саме вони створюють особливу, властиву О. Архипенку форму [8, с. 8].

До скульпторів-віталістів (з лат. «життєвий») відносять творчість найвідомішого міжнародного скульптора XX ст. Г. Мура. Залишаючись у межах монументальної фігуративної пластики, він водночас оновив її за допомогою сучасних засобів формоутворення.

Скульптура Г. Мура напівабстрактна. В деяких формах читаються образи жіночого тіла, лежачі фігури («Напівлежача фігура», 1951; «Трикомпонентна лежача фігура», 1961; «Лежача фігура з трьох частин», 1963), в інших – лише безпредметність («Композиція», 1934; «Три форми», 1969; «Лучник», 1964», «Дві великі форми», 1969). Фігуративна пластика представлена творами «Сімейна група» (1949), «Король і королева» (1952), «Стара Фло» (1957) та ін.

Як правило, скульптури Г. Мура пронизані або містять порожнисті простори. Сам майстер реалізовував ідею взаємодії пластичної форми і простору, як оточуючого скульптуру, так і всередині неї. Розвиваючи тенденцію «відкритої форми», він наближав текучі об'єми своїх скульптур до ландшафтів і пагорбів [4].

Видовжені фігури з рельєфною експресивною фактурою характерні для творчості А. Джакометті – представника експресіонізму і сюрреалізму в скульптурі. Його ранні твори ще досить об'ємні («Жінка з перерізаним горлом», 1932; «Стіл сюрреалізму», 1933; «Бюст Дієго», 1955), але поступово вони стають усе тоншими і тоншими («Собака», 1955; «Стояча фігура», 1958; «Крокуючий чоловік», 1960; «Указуючий чоловік», 1960; «Висока фігура», 1960-ті).

Стиль А. Джакометті – це унікальне поєднання філософської глибини, психологічної напруги й пластичної експресії. Його екзистенційні, майже позбавлені тілесності, фігури стали символом самотності, вразливості і крихкості людини у складному світі післявоєнного періоду [7].

Творчість О. Колдера стала справжнім переворотом у пластичному мистецтві XX ст. Відомий своїми дротяними скульптурами, він став

яскравим представником кінетизму – напряму в мистецтві, основою якого є реальний рух, що створюється за допомогою вітру, води, електрики, магнетизму або ручного втручання.

О. Колдер ввійшов в історію світової скульптури як автор рухомих скульптурних композицій «мобілів» («Цирк Колдера», 1926; «Корова», 1926; «Сталева риба», 1934) і статичних монументальних творів «стабілів» («Велике вітрило», 1965; «Людина», 1967; «Три крила», 1967; «Фламінго», 1974).

До відомих скульпторів-авангардистів також належать кубіст Жак Ліпшиц (1891-1973), кубіст-експресіоніст Осіп Цадкін (1888-1967), абстракціоніст і дадаїст Ханс Арп (1886-1966), твори яких представлені у вже сформованих авангардних напрямах першої половини ХХ ст.

Відчутні зміни у мистецтві скульптури спостерігаються лише в епоху постмодернізму, коли вона вийшла на один рівень з новітніми на той час живописом та архітектурою і вразила розмаїттям художніх течій, технік і матеріалів. Представлена тисячами новаторських творів, створених у стилістиці абстрактного експресіонізму, поп-арту, оп-арту, мінімалізму, гіперреалізму, концептуалізму та ін., вона вражає своєю сміливістю, несподіваністю форм і глибоким ідейним змістом.

Промислова революція принесла з собою не лише соціальні зміни, а й нові технологічні можливості. Сталь, алюміній, бетон, скло та, пізніше, пластмаси дозволили створювати об’єми, які раніше були недоступними для скульпторів. Методи лиття, зварювання та обробки матеріалів дали змогу експериментувати з масштабами (від колосальних статуй до мікроскульптури) та структурною динамікою творів.

Тогочасні митці розширили жанрові межі скульптури. Відхід від традиційного портретного та історичного образотворення спричинив перехід до абстрактних, часто органічних форм. Скульптори стали активно експериментувати з інсталяціями, де твір розглядається не лише як об’єкт, а як частина просторової композиції, що підкреслювало взаємодію глядача з мистецтвом.

Межі між скульптурою та інсталяцією поступово стираються, оскільки скульптура перестає бути ізольованою і починає **взаємодіяти з оточенням** – архітектурою, ландшафтом, глядачем. Скульптори починають використовувати **нестандартні, раніше характерні лише для інсталяцій, матеріали** і засоби – тканину, воду, відео, голос, інтерактивні сенсори. Як і інсталяція, тогочасна скульптура **могла бути концептуальною**, тимчасовою, навіть «нематеріальною», орієнтованою на досвід глядача. Як і в інсталяції, глядач міг торкатися, проходити крізь, реагувати на твір.

Остання третина ХХ ст. стала часом пошуку сенсу та ідеї: Митці почали більше зосереджуватися на ідеях, аніж на формальній красі.

Скульптура стала засобом висловлення концепцій, де матеріал та форма виконували функцію символів. Стримані форми, прості геометричні об'єкти та відсутність надлишкових деталей стали характерними для концептуалізму, характерною рисою якого став перехід від виготовлення «художніх творів» до створення «художніх ідей». Концептуалісти вважали, що твір мистецтва створюється в момент, коли глядач підходить до нього і не раніше.

Скульптура почала активно взаємодіяти із соціальною та культурною сферами. Символізуючи історичні події, ідеологічні зміни або національну ідентичність, скульптурні інсталяції та монументальні твори стали невід'ємною частиною міського ландшафту. Війни, революції і соціальні потрясіння сприяли пошуку нових форм вираження, де скульптура стала інструментом осмислення та пам'яті про минуле.

Висновки. Європейська скульптура XX ст. є яскравим прикладом того, як мистецтво може трансформуватися під впливом технічних інновацій, соціальних змін і пошуку нових естетичних форм. Від модерністських експериментів до мінімалістичних і концептуальних підходів – кожен етап розвитку скульптури відображав прагнення художників до вільного вираження ідеї та глибокого осмислення простору. Цей діалог між традицією та інновацією відкрив нові горизонти у мистецтві, зробивши скульптуру одним із найбільш динамічних напрямів сучасної культури.

Література:

1. Бенюк О. Поняття «експеримент» в логіці мистецьких подій кінця XIX – першої третини XX століття: авт. дис. … канд. філософ. наук : 09.00.08. Київ, 2004. 20 с.

2. Глухова С. Бранкузі, Константін // Велика українська енциклопедія. URL: https://vue.gov.ua/Бранкузі, Константін (дата звернення: 13.04.2025).

3. Класичні види мистецтва в епоху новітніх технологій. Скульптура // ART UKRAINE : веб-сайт. URL: https://artukraine.com.ua/a/klasichni-vidi-mistectva-v-epokhu-novitnikh-tekhnologiy-skulptura/?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 07.04.2024).

4. Максимчук О. Генрі Мур: виміри творчої постаті. *Народознавчі зошити.* 2024. № 1 (175). С. 253-255. URL: https://nz.lviv.ua/archiv/2024-1/28.pdf (дата звернення: 13.04.2025)

5. Одрихівський В. Початок XX століття. Авантюра модерної скульптури. *Народознавчі зошити*. 2013. № 4 (112). С. 746-749. URL: https://nz.lviv.ua/archiv/2013-4/28.pdf?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 06.04.2025).

6. Протас М. Українська скульптура XX століття. Інститут проблем сучасного мистецтва Академії мистецтв України. Київ : Інтертехнологія, 2006. 278 с.: іл.

7. Скорик Ю. Велич Альберто Джакометті та його легендарна скульптура «L'Homme au doigt» // FINWAY : веб-сайт. URL: https://finway.com.ua/velych-alberto-dzhakometti-jogo-legendarna/ (дата звернення: 13.04.2025).

8. 100 шедеврів світової скульптури. *Фокус*. Київ : Укрполіграфмедіа, 2013. 14 с.

9. Découvre qui est Auguste Rodin. GrandPalais : веб-сайт. URL: https://www.grandpalais.fr/fr/magazine/decouvre-qui-est-auguste-rodin (дата звернення: 06.04.2025).

10. Emile-Antoine Bourdelle. National Galleries Scotland : веб-сайт. URL: https://www.nationalgalleries.org/art-and-artists/artists/emile-antoine-bourdelle?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 08.04.2025).

11. Pablo Picasso. The Museum of Modern Art : веб-сайт. URL: https://www.moma.org/collection/works/81255?utm_source=chatgpt.com/ (дата звернення: 08.04.2025).

12. Umberto Boccioni (1882-1916). The Metropolitan Museum of Art : веб-сайт. URL: https://www.metmuseum.org/essays/umberto-boccioni-1882-1916 (дата звернення: 12.04.2025).

References:

1. Beniuk, O. (2004). Poniattia «eksperyment» v lohitsi mystetskykh podii kintsia KhIKh – pershoi tretyny KhKh stolittia [The concept of «experiment» in the logic of artistic events of the late 19th – first third of the 20th century]: *avt. dys. … kand. filosof. nauk* : 09.00.08. Kyiv. 20 [in Ukrainian].

2. Hlukhova, S. Brankuzi, Konstantin [Brancusi, Constantin] // *Velyka ukrainska entsyklopediia*. URL: https://vue.gov.ua/Brankuzi, Konstantin (data zvernennia: 13.04.2025) [in Ukrainian].

3. Klasychni vydy mystetstva v epokhu novitnikh tekhnolohii. Skulptura [Classical art forms in the era of new technologies. Sculpture] // *ART UKRAINE* : veb-sait. URL: https://artukraine.com.ua/a/klasichni-vidi-mistectva-v-epokhu-novitnikh-tekhnologiy-skulptura/?utm_source=chatgpt.com (data zvernennia: 07.04.2024) [in Ukrainian].

4. Maksymchuk, O. (2024). Henri Mur: vymiry tvorchoi postati [Henry Moore: dimensions of a creative figure]. *Narodoznavchi zoshyty*. 1 (175). 253-255. URL: https://nz.lviv.ua/archiv/2024-1/28.pdf (data zvernennia: 13.04.2025) [in Ukrainian].

5. Odrykhivskyi, V. (2013). Pochatok KhKh stolittia. Avantiura modernoi skulptury [The beginning of the 20th century. The adventure of modern sculpture]. *Narodoznavchi zoshyty*. 4 (112). 746-749. URL: https://nz.lviv.ua/archiv/2013-4/28.pdf?utm_source=chatgpt.com (data zvernennia: 06.04.2025) [in Ukrainian].

6. Protas, M. (2006). Ukrainska skulptura XX stolittia [Ukrainian sculpture of the 20th century]. *Instytut problem suchasnoho mystetstva Akademii mystetstv Ukrainy*. Kyiv : Intertekhnolohiia. 278: il. [in Ukrainian].

7. Skoryk, Yu. Velych Alberto Dzhakometti ta yoho lehendarna skulptura «LHomme au doigt» [The greatness of Alberto Giacometti and his legendary sculpture] // *FINWAY* : veb-sait. URL: https://finway.com.ua/velych-alberto-dzhakometti-jogo-legendarna/ (data zvernennia: 13.04.2025) [in Ukrainian].

8. 100 shedevriv svitovoi skulptury [100 masterpieces of world sculpture] (2013). *Fokus*. Kyiv : Ukrpolihrafmedia. 14 [in Ukrainian].

9. Découvre qui est Auguste Rodin. GrandPalais : veb-sait. URL: https://www.grandpalais.fr/fr/magazine/decouvre-qui-est-auguste-rodin (data zvernennia: 06.04.2025) [in French].

10. Emile-Antoine Bourdelle. National Galleries Scotland : veb-sait. URL: https://www.nationalgalleries.org/art-and-artists/artists/emile-antoine-bourdelle?utm_source=chatgpt.com (data zvernennia: 08.04.2025) [in English].

11. Pablo Picasso. The Museum of Modern Art : veb-sait. URL: https://www.moma.org/collection/works/81255?utm_source=chatgpt.com/ (data zvernennia: 08.04.2025) [in English].

12. Umberto Boccioni (1882-1916). The Metropolitan Museum of Art : veb-sait. URL: https://www.metmuseum.org/essays/umberto-boccioni-1882-1916 (data zvernennia: 12.04.2025) [in English].

УДК 784.087.68(477)(09)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-2181-2197

Добровольська Руфіна Олегівна доктор філософії (PhD), доцент кафедри вокально-хорової підготовки, теорії та методики музичної освіти імені Віталія Газінського**,** Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, https://orcid.org/0000-0002-1414-8861

Остапчук Лідія Оверківна Заслужена артистка України, старший викладач кафедри вокально-хорової підготовки, теорії та методики музичної освіти імені Віталія Газінського, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, https://orcid.org/0000-0003-1538-4919

Лановенко Наталія Віталіївна Заслужена артистка України, старший викладач кафедри вокально-хорової підготовки, теорії та методики музичної освіти імені Віталія Газінського**,** Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, https://orcid.org/0000-0001-9854-2120

Басовська Світлана Юріївна викладач кафедри вокально-хорової підготовки, теорії та методики музичної освіти імені Віталія Газінського, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, https://orcid.org/0000-0002-8662-3887

НАЦІОНАЛЬНА ВОКАЛЬНО-ХОРОВА ШКОЛА: ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ

Анотація. Стаття присвячена дослідженню становлення та розвитку національної вокально-хорової школи України від часу виникнення братських шкіл у XVI–XVII століттях до початку XX століття. Особлива увага приділяється діяльності братств як важливих центрів освіти, де формувалися основи музичної підготовки співаків, диригентів і педагогів. Проаналізовано витоки української хорової традиції, розвиток навчальних програм і методик у братських школах, що поєднували традиційні українські форми співу із окремими елементами європейського педагогічного та артистичного досвіду педагогів того часу. Розглянуто вплив релігійних, освітніх та суспільних чинників на процес формування світського хорового

виконавства у XVIII столітті. Особливе місце відведено аналізу етапів національного піднесення XIX століття, коли українські композитори і диригенти активно працювали над створенням самобутнього репертуару, орієнтованого на народнопісенну основу. У статті висвітлено внесок Миколи Лисенка, Кирила Стеценка, Олександра Кошиця та інших видатних диригентів, викладачів і композиторів того часу, у професіоналізацію хорового мистецтва, формування педагогічних засад викладання співу та диригування, а також організацію перших постійних хорових колективів. Підкреслено, що українська вокально-хорова школа сформувалася як унікальне явище, де поєдналися національні традиції, народна пісенність та окремі здобутки європейської музичної педагогіки й виконавства, заклавши фундамент для подальшого розвитку вітчизняної хорової культури.

Ключові слова: національна вокально-хорова школа, братські школи, музична освіта, хорове мистецтво, українська народна пісня, музична педагогіка.

Dobrovolska Rufina Olehivna PhD, Associate Professor of the Vitalii Hazinskyi Department of Vocal and Choral Training, Theory and Methodology of Music Education, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, https://orcid.org/0000-0002-1414-8861

Ostapchuk Lidiia Overkivna Honored Artist of Ukraine, Senior Lecturer of the Vitalii Hazinskyi Department of Vocal and Choral Training, Theory and Methodology of Music Education, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, https://orcid.org/0000-0003-1538-4919

Lanovenko Nataliia Vitaliyivna Honored Artist of Ukraine, Senior Lecturer of the Vitalii Hazinskyi Department of Vocal and Choral Training, Theory and Methodology of Music Education, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, https://orcid.org/0000-0001-9854-2120

Basovska Svitlana Yuriivna Lecturer of the Vitalii Hazinskyi Department of Vocal and Choral Training, Theory and Methodology of Music Education, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, https://orcid.org/0000-0002-8662-3887

NATIONAL VOCAL AND CHORAL SCHOOL: HISTORY OF FORMATION AND DEVELOPMENT

Abstract. The article is devoted to the study of the formation and development of the national vocal and choral school of Ukraine from the

emergence of brotherhood schools in the 16th–17th centuries to the beginning of the 20th century. Special attention is given to the activities of the brotherhoods as important educational centers where the foundations of musical training for singers, conductors, and teachers were laid. The origins of the Ukrainian choral tradition are analyzed, along with the development of curricula and methodologies in brotherhood schools, which combined traditional Ukrainian forms of singing with certain elements of European pedagogical and artistic experience of that time. The influence of religious, educational, and social factors on the process of forming secular choral performance in the 18th century is examined. Particular focus is placed on the stages of national revival in the 19th century, when Ukrainian composers and conductors actively worked on creating an original repertoire based on folk song traditions. The article highlights the contributions of Mykola Lysenko, Kyrylo Stetsenko, Oleksandr Koshyts, and other prominent conductors, teachers, and composers of the time to the professionalization of choral art, the development of pedagogical principles for teaching singing and conducting, as well as the organization of the first permanent choral ensembles. It is emphasized that the Ukrainian vocal and choral school emerged as a unique phenomenon, blending national traditions, folk song heritage, and selected achievements of European musical pedagogy and performance, laying the foundation for the further development of national choral culture.

Keywords: national vocal and choral school, brotherhood schools, music education, choral art, Ukrainian folk song, music pedagogy.

Постановка проблеми. Національна вокально-хорова школа є невід'ємною складовою культурного надбання будь-якої країни. Її розвиток відбувається під впливом історичних, соціокультурних та мистецьких чинників. Вивчення історії становлення української вокально-хорової школи є важливим аспектом дослідження національної музичної культури. Процеси культурної взаємодії України із Західною Європою сприяли розвитку методик вокального навчання, водночас ставлячи завдання збереження національної самобутності у виконавській практиці. У складних історичних умовах (імперський та радянський тиск) виникала необхідність захисту й відтворення автентичних національних традицій у системі музичної освіти. Українська вокально-хорова школа пройшла тривалий і складний шлях розвитку, що включав формування стабільних педагогічних принципів і національних особливостей. Початкове відокремлення вокального навчання як окремого напряму музичної освіти відбувалося через діяльність церковно-парафіяльних шкіл, духовних навчальних закладів, монастирських та ремісничих шкіл, а також шкіл у козацьких

осередках і братствах. Потреба у кваліфікованих хористах, які забезпечували спів під час богослужінь, сприяла розвитку та впорядкуванню вокальної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвиток музичної освіти та культури на українських землях XVII–XVIII ст. відображений у працях О. Цалай-Якименко, Н. Герасимової-Персидської, Л. Корній, Ю. Медведика, О. Гнатюк, Т. Гусарчук, Є. Ігнатенко, І. Бермес, Н. Сиротинської, А. Трохименко, М. Юрченка, О. Шуміліної, К. Майбурової, І. Кузьмінського, Л. Горенко-Баранівської та інших дослідників. Темі розвитку української національної музичної культури XIX ст. присвятили свої дослідження Л. Кияновська, С. Грица, М. Загайкевич, О. Михайличенко, М. Черепанин, О. Валіхновська, Я. Горак, Ж. Зваричук, Є. Бондар, Н. Костюк, О. Солонець та ін.У багатьох із них висвітлюється діяльність видатних діячів української хорової культури того часу, побіжно торкаючись і питання їх диригентської освіти. Проблематика формування української вокальної школи досліджувалася в працях українських науковців, серед яких: О. Корчова, О. Тесля, Л. Кияновська, В. Войналович, В. Кузик.

Метою статті є комплексний аналіз процесу становлення та розвитку національної вокально-хорової школи, визначення основних етапів її формування, характеристика художніх та педагогічних традицій, а також виявлення ролі провідних діячів у розбудові національної хорової культури.

Виклад основного матеріалу. Саме церковне співоче мистецтво, разом із відповідною методикою навчання, стало підґрунтям професіоналізації української вокальної педагогіки. Організована освіта у братських школах забезпечувала поширення системи навчання вокалу та сприяла вихованню видатних співаків. У ці заклади могли вступити представники різних соціальних станів, незалежно від походження та матеріального становища. Перші такі школи виникли у Києві, Львові, Острозі, Луцьку, згодом деякі з них стали університетами чи колегіями. Навчальна програма братських шкіл з самого початку включала викладання музичної грамоти й розвиток співочих умінь. Основна мета вокального виховання — підготовка учнів до участі у церковному хоровому співі. У цих школах створювалися методики роботи з дитячими голосами, юні хористи співали разом із дорослими у храмових службах. Постійна практика церковного співу *a cappella* давала змогу накопичити виконавський досвід і підвищити рівень вокальної техніки. Освоєння співу відбувалося разом із навчанням грамоти, охоплюючи весь період навчання у братській школі [6; 12].

А. Трохименко в дослідженні «Музична освіта у братських школах як передумова національно-культурного відродження України XVII століття» виокремлює дві основні тенденції музичного навчання у братських школах

XVII ст., які постали у контексті протистояння між православ'ям та унією, і знайшли відображення у стилістиці богослужбового музичного супроводу: «Ті церковні осередки, де раніше було прийнято унію, продовжували започатковану у Львові та Вільнюсі адаптацію латинських концертів; у нових же православних школах на чолі з Києво-братською школою під егідою козацтва починає визначатись інший напрям розвитку партесного співу – синтезування «мусикії» з імпровізаційним гуртовим співом, що склався в козацько-селянському середовищі» [1]. Окрім цього, авторка зауважує на різнорівневій системі викладання у братських школах, проте наголошує на сталому значенні музичної компоненти у навчальному процесі, яка сприяла зростанню якості хорового співу як в межах церковної практики, так і поза нею. Щоденні богослужіння, в яких активно брали участь братчики, включали церковний спів. Також хорове виконання мало місце під час свят і урочистостей, які організовувалися братством. Варто зазначити, що освіта у братських школах та академіях була відкритою для представників різних соціальних прошарків. Звертає увагу й згадка дослідниці про елементи підготовки у сфері диригентсько-хорової діяльності, яка була складовою музичного навчання: «Навчання відбувалося на регентсько-хоровій основі, коли під час читання нот учні мали супроводжувати спів виразними диригентськими жестами, керувати тембром голосу, узгоджуючи його з характером словесного тексту» [1]. Примітно, що й надалі зберігалась методика навчання співу за прикладом вчителя, при цьому поголосники виконували роль релятивної опори для інтонування, а гармонійне звучання учні засвоювали шляхом слухового сприйняття.

Формування науково-методичної бази вокального навчання в Україні значною мірою стимулювалося розвитком книжної культури після запровадження християнства. Зростання рівня грамотності сприяло ширшому поширенню релігійних ідеалів, кращому розумінню християнського вчення та ролі церкви в житті людини. Запровадження книгодрукування, розвиток системи нотописання стали передумовою появи перших друкованих музичних праць українських теоретиків, педагогів і церковних істориків, які почали фіксувати свій педагогічний досвід. Початкові друковані джерела для навчання співаків містили тексти літургій і нотацію, яка допомагала відтворювати канонічні мелодії. Згодом з'являються й методичні рекомендації щодо вдосконалення вокальних навичок. Поширення «книжного навчання» уможливило швидке формування кола освічених виконавців і вчителів співу, що стало важливим кроком до професіоналізації вокальної освіти в Україні та створення методичних засад національної співочої школи. Із XVII ст. з'являються перші вітчизняні друковані посібники, що містили методичні поради для викладачів вокалу.

Зокрема, праці О. Мезенця «Азбука знаменного співу» та М. Дилецького «Граматика мусикійська» [13]. У тому ж столітті виникають школи при Січі. Існують свідчення, що з 1666 по 1766 роки в Січі діяла школа з окремим відділенням церковного співу й вокальної музики.

Вагоме значення у формуванні методичної основи вокальної освіти в Україні мали праці Тараса Земки. Його доробок містив як методичні рекомендації з навчання співу, так і історичні відомості про композиторів і виконавців церковної музики. У вступному слові автор пропонував поради, що використовувались у хоровій практиці Києво-Печерської лаври. Видання 1631 року містить згадки про авторів давніх церковних мелодій та аналіз музичного матеріалу. В. Іванов зазначає, що вже з XVI століття викладачі співу могли спиратись у своїй діяльності на книги з методичними порадами, зокрема «Слідуванна псалтир» (1540), «Слово декотрого ченця про книги» (1567) [12]. У XVII столітті набули поширення праці «Чин мусікійського согласся», «Сказання про різноманітні єресі» (1651), київський «Номоканон» (1620).

Істотним прикладом спадкоємності у розвитку вокально-хорової освіти стала діяльність Києво-братської колегії, яка з часом набула нового статусу: у 1632 році її було реорганізовано в колегіум, а з 1701 року — в академію, що сприяло утвердженню Києва як вагомого культурного та освітнього осередку України. Церковна музика й світська, хор та оркестр, викладання музики й творення її – ось характерні лінії тієї культури [4]. Закріплені традиції музичного навчання в Києво-Могилянській академії суттєво вплинули на формування культурно-освітніх центрів у Лівобережній Україні — зокрема, колегіумів як навчальних установ підвищеного типу. У кінці XVII – на початку XVIII століття було засновано мережу таких колегіумів: Чернігівський (1700–1776), Харківський (1721), Переяславський (1738). Оскільки музика не входила до обов'язкових навчальних планів колегіумів, встановити точні вимоги до рівня музичної підготовки їхніх учнів неможливо. Водночас така ситуація створювала сприятливі умови для залучення музики як інструменту духовного збагачення вихованців, відкриваючи широкий простір для ініціативи й педагогічного новаторства прогресивних викладачів [2; 4].

Важливу інформацію про систему музичної освіти в одному з провідних культурних центрів України — Києво-Могилянському колегіумі (пізніше — Києво-Могилянській академії) — подає І. Бермес у статті «Хорове мистецтво XVII–XVIII ст.: засади функціонування». Авторка зазначає, що «суттю навчальної програми було вивчення київського знаменного розспіву й опанування теорії партесного співу» [3]. Послідовне формування хорових навичок відбувалося через організацію навчальних

хорів при кожному курсі, завдяки чому функціонували декілька високопрофесійних колективів — як постійних, так і тимчасових. Водночас музичне навчання не обмежувалося лише вокалом: учні опановували основи музичної теорії, читання нот з листа, гру на інструментах, диригування й композицію. У зв'язку з цим дослідниця зауважує, що «вельми часто студенти брали участь у парафіяльних хорах, інколи навіть керували ними» [3]. Найуспішніші студенти отримували звання «придворного уставника», який поєднував обов'язки диригента, викладача співу та заспівувача в церковному хорі. Серед найвідоміших випускників академії варто згадати Г. Сковороду, М. Березовського, А. Веделя. З огляду на значний внесок цих постатей у розвиток української музичної традиції, Києво-Могилянська академія справедливо розглядається як один із ключових освітніх осередків, що забезпечував ґрунтовну диригентсько-хорову підготовку [14].

У XVIII столітті розвиток вокальної освіти в Україні позначився виходом праць Олександра Мезенця — відомого педагога й теоретика музики. Його «Азбука знаменного співу» (1688) стала вагомим методичним джерелом, яке систематизувало знання про знаменний спів. Значний внесок у розвиток вітчизняної музичної освіти зробив Микола Дилецький — композитор, теоретик і педагог. У своїй праці «Ідеї граматики мусікійської» (1675) він узагальнив досвід викладання знаменного співу, розкрив методи формування правильного звуковидобування, вокальної техніки, дихання, артикуляції, кантилени, ансамблевого співу. Також автор приділяв увагу гігієні голосу, особливостям роботи з дітьми, акцентуючи на необхідності дотримання голосового режиму.

У трактаті «Спосіб до заправи дітей» Дилецький детально описав специфіку роботи з дитячими голосами, підкресливши важливість розвитку внутрішнього слуху й інтонаційного самоконтролю. Його праці дозволили систематизувати педагогічний досвід XVII століття, стали фундаментом подальшого розвитку методичних підходів у сфері вокального навчання.

Завдяки діяльності українських педагогів і теоретиків поступово формувалися національні риси української вокальної школи. Визначалися принципи виховання дитячих голосів, накопичувався методичний досвід викладання співу. Національному стилю вокального виконавства були притаманні м'якість атаки звуку, гнучке дихання, плавність голосоведення, технічна майстерність, природне положення гортані, широкі діапазони та віртуозне змішане резонування.

Заснування у 1729 році в Глухові школи співу стало етапним явищем у розвитку професійної вокальної освіти в Україні. Глухів, як тогочасна столиця Гетьманщини, перетворився на культурно-освітній центр. Залу-

чення досвідчених викладачів і талановитих учнів дозволило досягти високих результатів. Випускники школи входили до складу придворних хорів і ставали першими професійними оперними виконавцями України, виступаючи нарівні з іноземними артистами. Серед видатних випускників Глухівської співацької школи слід відзначити таких митців, як М. Полторацький, Г. Марцинкевич, Д. Бортнянський і М. Березовський [11].

Таким чином, упродовж XVII–XVIII століть на українських землях функціонувала широка система освітніх установ, у яких музична підготовка мала значну вагу. Основними центрами навчання вокально-хоровому мистецтву та грі на музичних інструментах виступали братські школи, колегіуми й академії. На певному етапі важливе місце у формуванні вокально-хорових навичок молоді займала також Глухівська музична школа. Найталановитіші випускники цих навчальних структур у подальшому самі ставали диригентами, керівниками ансамблів чи композиторами. Саме в цей період остаточно відбувається розмежування професійних ролей у музичній сфері — регент, співак, інструменталіст — що стало важливим етапом у професійному становленні музикантів.

Беручи до уваги вагоме значення диригентсько-хорової діяльності Миколи Лисенка для поступу українського музичного мистецтва, цілком доречно говорити про своєрідну «школу Лисенка», яку втілювали його хорові колективи. Учасники цих ансамблів не лише опановували основи хорового співу та сприяли становленню вокальної культуру, але й вивчали диригентські принципи, засвоювали характерну для Лисенка мануальну техніку та виконавський стиль. Найголовніше — ці хористи об’єднувались навколо спільної мети: слугувати національному мистецтву та разом творити духовну й художню цінність. Як зазначає Я. Колесса у статті «Становлення диригентського виконавства в наддніпрянській Україні (друга половина XIX – 20-ті роки XX ст.) як передумова виникнення національної диригентської школи», саме в рамках цієї школи «здобували початки музичної освіти і диригентського виконавства такі визначні діячі української культури, як Петро Демуцький, Кирило Стеценко, Яків Яциневич та багато інших, які перейняли від свого вчителя любов до прекрасного, мистецький запал, бажання донести до широкої громадськості найцінніші скарби народної творчості» [5].

Отже, вже у XIX столітті, попри політичне розмежування українських земель, формувалися осередки національних хорових шкіл: на Східній Галичині діяла «перемиська школа», а на Наддніпрянщині — «лисенківська школа». Попри різні підходи до репертуару та творчої концепції, обидві школи працювали на користь української культури, сприяючи розвиткові професійного хорового виконавства. Вони стали осередками підготовки

майбутніх диригентів і мали власні традиції й наступників. Поступове налагодження творчих зв'язків між Східною та Центральною Україною у кінці XIX ст. сприяло активному обміну досвідом і зближенню мистецьких підходів. Відтак, можна стверджувати, що у XIX ст. було закладено основи української національної диригентсько-хорової школи — цілісної в основі, але багатої на регіональні особливості [5].

Зі значним поступом у розвитку національної музичної освіти пов'язане відкриття у 1904 році Музично-драматичної школи у місті Київ, ініційоване Миколою Лисенком. Основною метою заснування цього закладу була популяризація національної ідеї в мистецтві, а також створення засад української професійної музичної освіти. У стінах школи працювали провідні представники вітчизняної музично-педагогічної спільноти: О. Мишуга, О. Муравйова, М. Зотов, О. Конча — носії національної виконавської традиції. Колектив викладачів розробив спеціальну систему музичного навчання, яка поєднувала традиції української мистецької педагогіки з європейськими освітніми моделями. Ця система була спрямована на комплексний музичний розвиток особистості учня та формування високого рівня професійної підготовки [7].

Діяльність школи М. Лисенка заклала фундамент подальшого розвитку національної педагогіки вокально-хорового мистецтва, її методичного вдосконалення та поширення. Вже у XIX столітті в Україні функціонували навчальні заклади, де підготовка вокалістів здійснювалась на високому професійному рівні. Поряд із цим активно розвивалася приватна практика викладання вокалу. Результатом плідної праці українських музичних педагогів стало формування покоління талановитих виконавців, які гідно репрезентували українське вокальне мистецтво на провідних оперних та концертних сценах світу.

У процесі дослідження історії становлення української вокальної школи неможливо оминути вагомий вплив західноєвропейської традиції вокального навчання. Активні культурні контакти України із Заходом сприяли засвоєнню прогресивного педагогічного досвіду та обміну професійними досягненнями між представниками мистецьких кіл. Така взаємодія між співацькими школами різних країн забезпечила формування високоякісної системи музичної освіти, результатом чого стало зростання кількості українських вокалістів, які здобули визнання на міжнародній сцені [6].

Інтегративні процеси обміну знаннями сприяли збагаченню методичних підходів у підготовці співаків, одночасно постаючи викликом щодо збереження національної самобутності української вокальної традиції. Надзвичайно важливим залишається завдання вивчення та впровадження у

сучасну виконавську практику досвіду вітчизняних педагогів, що забезпечить спадкоємність традицій.

Вагому роль у збереженні української мистецької ідентичності відіграв Микола Лисенко разом із однодумцями, які цілеспрямовано відстоювали національні культурні інтереси, збагачували спадщину української вокальної школи. Однак розвиток національних традицій у музичній педагогіці неодноразово зазнавав утисків через імперську політику російської імперії, коли були запроваджені заборони на використання української мови у спілкуванні, співі, друці. Подібну лінію репресивного тиску продовжив радянський режим, прагнучи підпорядкувати українське мистецтво уніфікованим стандартам [7].

У періоди значних культурно-історичних змін українські педагоги зверталися до досвіду закордонних колег. Так, із запровадженням християнства постала потреба у підготовці професійних церковних співаків, читців, уставників. Для цього було запрошено фахівців із Візантії, які започаткували формування вітчизняної педагогічної школи вокалу. У XVII столітті, з урахуванням нових вимог часу, зростає інтерес до західноєвропейської вокальної традиції. Іноземні маестро, зокрема К. Еверарді та Е. Гандольфі, навчали українських співаків техніці *belcanto*, відзначаючи їхній потужний голосовий потенціал, широкий діапазон і виразну драматичну манеру виконання. Природним етапом у розвитку професіоналізму українських виконавців стало здобуття ними музичної освіти за кордоном. Серед таких артистів — С. Гулак-Артемовський, М. Кабрачевський, Т. Білоградський, С. Крушельницька, О. Мишуга, М. Менцинський, Л. Ліпковська — постаті, що стали гордістю українського вокального мистецтва [8].

Відомі українські оперні співаки С. Крушельницька, О. Мишуга та М. Менцинський удосконалювали свою виконавську майстерність за кордоном, що дало змогу їм гармонійно поєднати національні вокальні традиції з передовими досягненнями західноєвропейської педагогіки. Це сприяло формуванню їхніх індивідуальних педагогічних концепцій, ефективність яких підтверджена сценічними досягненнями їх учнів.

Суттєвий внесок у формування української вокальної школи зробили і європейські викладачі, запрошені для навчання обдарованої молоді. Так, бельгієць К. Еверарді, учень відомих маестро Гарсіа та Ламперті, викладав у Київському музичному училищі з 1880 до 1897 року. Працюючи з українськими студентами, він відзначав їхню природну схильність до вокального мистецтва. Еверарді наголошував на технічній майстерності, інструментальній точності та глибокому емоційному змісту виконання. Він вимагав від учнів дисципліни, самовідданості мистецтву, підкреслюючи,

що важливіше не потужність голосу, а здатність ним володіти. Італієць Е. Гандольфі, відомий оперний співак і педагог Берлінської академії, понад 16 років працював в Україні. Його учні стали знаними виконавцями і викладачами як в Україні, так і за її межами. Гандольфі високо оцінював український вокальний потенціал, відзначаючи багатство й глибину голосів [8].

Водночас, українська музична культура також мала зворотний вплив на розвиток світового мистецтва. Вітчизняні вокалісти прикрашали сцени провідних оперних театрів, а педагоги щедро ділилися своїм досвідом. Теоретичні напрацювання українських музикознавців активно використовувалися у навчальному процесі.

Доба модерну в українській культурі охоплює кінець XIX — початок XX століття, період інтенсивних соціальних, політичних і культурних змін. Це був час, коли в Україні посилився рух національного відродження, а також нові ідеї та естетичні течії, такі як романтизм, символізм і імпресіонізм, проникали в усі сфери мистецтва, включаючи музику. Зокрема, в українській хоровій музиці доба модерну характеризується зростанням уваги до народної пісні, зміною естетичних і художніх підходів до створення музичних творів, а також розвитком професійної композиторської школи, яка прагнула відобразити національну ідентичність через новітні технічні і виражальні засоби.

Кінець XIX – початок XX століття став епохою суттєвих зрушень у розвитку української національної вокально-хорової школи. В умовах посилення національно-культурного руху в Україні активно формувалися нові освітні інституції, розвивалися творчі об’єднання, вдосконалювались педагогічні методики [5; 14]. Цей період характеризувався не лише кількісним зростанням виконавців і колективів, а й якісним піднесенням рівня вокальної освіти, спрямованого на зміцнення національної ідентичності через мистецтво.

Значним явищем стало формування вокально-хорових колективів, що ґрунтувалися на національній основі. Одним із таких став хор Миколи Лисенка, який у своїй діяльності надавав перевагу обробкам українських народних пісень та творам українських композиторів [15]. Хор Миколи Лисенка був знаковим прикладом такої діяльності. Заснований наприкінці XIX століття в Києві, цей колектив об'єднував найкращі вокальні сили того часу — аматорів і професійних співаків, закоханих у національне мистецтво. Під керівництвом Лисенка хор мав чітку концепцію:

- програмною основою концертів ставали обробки українських народних пісень, кантів, твори класичних і сучасних українських композиторів;

- Лисенко прагнув, щоб у виконанні хорів зберігалися національні стилістичні риси — м'якість фразування, природна кантилена, багатство тембрового звучання;
- важливою складовою репертуару були також авторські твори самого Лисенка — кантати, хори на тексти українських поетів, зокрема Т. Шевченка.

Важливим аспектом роботи хору було відтворення автентичного звучання української народної музики, що передбачало опору на традиційні ладові структури, народну інтонаційну специфіку й особливості ритміки. У репертуарі хору Миколи Лисенка також знайшли гідне місце твори Кирила Стеценка — видатного композитора й хормейстера, який поєднував у своїй творчості глибоку релігійність із народною музичною традицією. Його духовні хори й світські пісні відзначалися яскравою емоційністю, щирістю і високою художньою досконалістю. Не менш важливим у репертуарній політиці хору був внесок Якова Яциневича — одного з перших українських композиторів і диригентів, який активно розробляв жанр хорової обробки народної пісні. Твори Яциневича характеризуються майстерним використанням поліфонічних прийомів, багатством гармонізації, глибинним відчуттям словесного тексту [5].

Паралельно з Наддніпрянщиною важливим центром розвитку хорового мистецтва залишалась Галичина. Тут активно діяла «перемиська школа», представники якої — зокрема Іван Левицький, Остап Нижанківський — працювали над збереженням та популяризацією української пісенної спадщини. Особливу роль у популяризації української вокальної спадщини на початку XX століття відіграли численні аматорські та професійні хорові товариства. Одним із найбільш відомих стало товариство «Боян», що виникло у Львові у 1891 році за ініціативи Анатоля Вахнянина. Основною метою діяльності «Бояна» було плекання національної хорової культури, підтримка молодих талантів і організація концертної діяльності. Поступово рух «Боянів» поширився на всю Східну Галичину, Буковину та Закарпаття. Створення численних філій товариства в регіонах сприяло утвердженню ідеї співу як важливої складової національної самоідентифікації [17].

У Києві визначальну роль у розвитку професійного хорового виконавства відіграла діяльність Київського музичного училища (заснованого у 1868 році), у стінах якого отримували музичну освіту і майбутні українські співаки. Тут працювали такі видатні педагоги як Володимир Пухальський, Костянтин Еверарді, Пилип Козлов. Навчання в училищі поєднувало європейські стандарти музичної освіти із пошуками національної самобутності у виконавській практиці.

Серед окремих постатей, що визначили обличчя національної вокально-хорової школи рубежу століть, варто виокремити Олександра Кошиця. Будучи випускником Київської духовної академії та Київського музично-драматичного інституту імені М. Лисенка, Кошиць активно працював над розвитком українського хорового мистецтва. Його зусиллями були створені високопрофесійні хори, які виступали не лише в Україні, а й за її межами, зокрема Українська Республіканська Капела, що гастролювала в Європі й Америці, поширюючи українську культуру [17].

Водночас велику роль у розвитку вокальної педагогіки на початку XX століття відіграли також індивідуальні викладачі-вокалісти, які створювали приватні класи та студії. Наприклад, видатна співачка і педагог Олена Муравйова виховала цілу плеяду талановитих українських співаків, серед яких були М. Литвиненко-Вольгемут і З. Гайдай. Її методика була спрямована на гармонійний розвиток голосового апарату, велику увагу приділяла природності звучання, емоційній виразності та технічній досконалості [9].

Вагомий вплив на розвиток національної вокальної школи мали інтеграційні процеси із західноєвропейською музичною культурою. Численні українські співаки навчалися в Італії, Франції, Німеччині, Австрії, переймаючи передові техніки вокалу, але водночас зберігаючи притаманну українському співу емоційність і народний колорит. Соломія Крушельницька, Модест Менцинський, Олександр Мишуга стали яскравими прикладами синтезу європейської технічної майстерності та національної виконавської традиції. Їхній успіх на світових сценах підняв престиж української вокальної школи на міжнародному рівні [16].

Окрім інституційного розвитку, важливим чинником становлення вокально-хорової освіти було поширення друкованих видань — вокальних посібників, збірок обробок народних пісень, теоретичних праць. Це сприяло уніфікації методик навчання, а також створенню бази для самостійного вдосконалення виконавської майстерності.

На межі століть активно розвивалися і регіональні вокальні школи, які мали свої особливості. На Волині, Поділлі, Слобожанщині створювалися місцеві хорові осередки, де народна пісенна традиція поєднувалась із набутками класичної європейської школи співу. Завдяки цьому процесу українська вокально-хорова культура набувала багатогранності й гнучкості, залишаючись глибоко національною за своїм змістом [10].

Ще однією важливою рисою розвитку вокальної школи кінця XIX – початку XX століття стало активне залучення українського фольклору у навчальні програми. Народні пісні, їхні інтонаційні, ритмічні й стилістичні особливості вивчалися не лише як виконавський матеріал, але й як основа для формування національного музичного мислення. Саме фольклор, з його

глибокою емоційністю, природною мелодичністю й багатством жанрових форм, став підґрунтям для розвитку оригінального українського вокального стилю [9].

Таким чином, межа XIX–XX століть стала періодом інтенсивного формування усіх основних компонентів української національної вокально-хорової школи:

- закладання міцних теоретико-методичних засад;
- становлення професійної системи музичної освіти;
- виховання першої генерації світового рівня українських співаків і хормейстерів;
- інтеграція української вокальної традиції в загальноєвропейський культурний простір.

Висновки. У процесі дослідження встановлено, що формування національної вокально-хорової школи є результатом тривалого історичного розвитку, що охоплює різні етапи культурного і суспільного становлення. Національна вокально-хорова традиція розвивалася під впливом як внутрішніх художніх процесів, так і загальноєвропейських тенденцій, зберігаючи при цьому власну самобутність. Усе це дало підстави говорити про сформовану школу українського вокально-хорового мистецтва, яка, незважаючи на складні історичні обставини, зберігала вірність національним ідеалам і прагнула їх всебічного розвитку. Варто підкреслити, що кінець XIX – початок XX століття виявився переломним і з огляду на соціальну місію хорового мистецтва. Хоровий спів розглядався не лише як естетична практика, але й як засіб морально-патріотичного виховання, консолідації українського суспільства в умовах бездержавності. Особливу роль у становленні школи відіграли видатні композитори, диригенти, педагоги, чия діяльність заклала основи професійної освіти та сприяла підвищенню загального рівня хорового виконавства. Створення спеціалізованих навчальних закладів, активне поширення концертної діяльності та розвиток авторських методик навчання забезпечили неперервність традицій і підготовку висококваліфікованих кадрів.

Через спільне співання народних пісень, духовних кантів, обробок композиторів відбувалося укріплення національної ідентичності та збереження історичної пам'яті. Таким чином, кінець XIX – початок XX століття можна вважати періодом утвердження української національної вокально-хорової школи як самобутнього явища світової музичної культури. Синтез традиційної народної основи, передового педагогічного досвіду і творчих пошуків дав змогу українському вокально-хоровому мистецтву не лише вижити в складних політичних умовах, а й активно розвиватися, готуючи ґрунт для майбутніх звершень.

Національна вокально-хорова школа не тільки зберегла автентичні риси народної співочої культури, а й збагатилася новими художніми формами, що дозволяє їй гармонійно поєднувати традиційність і сучасність. Вивчення її становлення і розвитку залишається актуальним завданням музикознавства, оскільки дає змогу краще зрозуміти закономірності формування культурної ідентичності нації та її внесок у світову мистецьку спадщину.

Література

1. Трохименко А. Музична освіта у братських школах як передумова національно-культурного відродження України XVII століття. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. Київ, 2011. Вип. 11 (16). С. 275–276

2. Ісаєвич Я. Братства та їх роль у розвитку української культури XVI – XVIII ст. – Київ: Наукова думка, 1966. – 249 с.

3. Бермес І. Хорове мистецтво XVII–XVIII ст.: засади функціонування (на прикладі Києво-Могилянської академії). Молодь і ринок. 2011. № 9 (80). С. 83.

4. Бакай С. Музично-педагогічні ідеї та просвітницька діяльність Г. С. Сковороди на Слобожанщині : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / ХДПУ ім. Г. Сковороди. Харків, 2004. С. 11

5. Колесса Я. Становлення диригентського виконавства в наддніпрянській Україні (друга половина XIX – 20-ті роки XX ст.) як передумова виникнення національної диригентської школи. Наукові збірки Львівської національної музичної академії ім. М. В. Лисенка. 2015. Вип. 35. С. 21.

6. Антонюк В. Вокальна педагогіка : підручник. Вид. 3-тє доп. та переробл. Київ : Видавець Бихун В.Ю., 2017. 218 с.

7. Антонюк В. Становлення вокально-професійної освіти в Україні: проблеми поліетнічності : дослідницька праця. Київ : Українська ідея, 1999. 28 с.

8. Антонюк В. Українська вокальна школа: етнокультурологічний аспект: монографія. Київ : Українська ідея, 2001. 144 с.

9. Гнидь Б. П. Історія вокального мистецтва : підруч. для вищ. муз. навч. закл. Нац. муз. акад. України ім. П. І. Чайковського. Київ : НМАУ, 1997. 318 с.

10. Гавриш Н. Історія вокальної педагогіки в Україні: навчальний посібник. – Київ: НАКККіМ, 2017. – 220 с.

11. Бурбан М.І. Українські хори та дириґенти. Дрогобич : Посвіт, 2007. 672 с. 33

12. Іванов В.Ф. Навчання церковного співу в Україні у IXXVII ст. Київ : Музична Україна, 1997. 248 с.

13. Іванов В.Ф. Співацька освіта в Україні у XVIII ст. Київ : Музична Україна, 1997. 289 с.

14. Іванов В. Києво-Могилянська академія та музична освіта в Україні // Українська музикологія. – 2001. – Вип. 30. – С. 45–53.

15. Муха А. Микола Лисенко і музична освіта в Україні. – Київ: Музична Україна, 2002. – 210 с.

16. Коляда І. Історія української музичної культури: кінець XIX — початок XX століття. – Київ: Либідь, 2011. – 360 с.

17. Кузик О. Хоровий рух в Україні кінця XIX – початку XX ст. – Львів: Сполом, 2003. – 184 с.

References

1. Trokhymenko A. (2011). Muzychna osvita u bratskykh shkolakh yak peredumova natsionalno-kulturnoho vidrodzhennia Ukrainy KhVII stolittia [Music education in fraternal schools as a prerequisite for the national and cultural revival of Ukraine in the 17th century]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriia 14: Teoriia i metodyka mystetskoi osvity: zb. nauk. prats.* Kyiv, 11 (16), 275–276 [in Ukrainian].
2. Isaievych Ya. (1966) Bratstva ta yikh rol u rozvytku ukrainskoi kultury XVI – XVIII st. [Brotherhoods and their role in the development of Ukrainian culture in the 16th – 18th centuries.]. *Kyiv: Naukova dumka,* 249 p. [in Ukrainian].
3. Bermes I. (2011). Khorove mystetstvo KhVII–XVIII st.: zasady funktsionuvannia (na prykladi Kyievo-Mohylianskoi akademii) [Choral art of the 17th–18th centuries: principles of functioning (on the example of the Kyiv-Mohyla Academy)]. *Molod i rynok,* 9 (80), 83 [in Ukrainian].
4. Bakai S. (2004). Muzychno-pedahohichni idei ta prosvitnytska diialnist H. S. Skovorody na Slobozhanshchyni [Musical and pedagogical ideas and educational activities of G. S. Skovoroda in Slobozhanshchyna]. avtoref. dys. … kand. ped. nauk : 13.00.01 / KhDPU im. H. Skovorody. Kharkiv, 11 p. [in Ukrainian].
5. Kolessa Ya. (2015). Stanovlennia dyryhentskoho vykonavstva v naddniprianskii Ukraini (druha polovyna KhIKh – 20-ti roky KhKh st.) yak peredumova vynyknennia natsionalnoi dyryhentskoi shkoly [The formation of conducting performance in Transdnieper Ukraine (second half of the 19th - 20s of the 20th century) as a prerequisite for the emergence of a national conducting school]. *Naukovi zbirky Lvivskoi natsionalnoi muzychnoi akademii im. M. V. Lysenka,* 35, 21 [in Ukrainian].
6. Antoniuk V. (2017). Vokalna pedahohika : pidruchnyk [Vocal pedagogy: textbook]. Vyd. 3-tie dop. ta pererobl. Kyiv : Vydavets Bykhun V.Iu., 218 p. [in Ukrainian].
7. Antoniuk V. (1999). Stanovlennia vokalno-profesiinoi osvity v Ukraini: problemy polietnichnosti : doslidnytska pratsia [The formation of vocal professional education in Ukraine: problems of multiethnicity: research work]. *Kyiv : Ukrainska ideia,* 28 p. [in Ukrainian].
8. Antoniuk V. (2001). Ukrainska vokalna shkola: etnokulturolohichnyi aspekt: monohrafiia [Ukrainian vocal school: ethnocultural aspect: monograph]. *Kyiv : Ukrainska ideia,* 144 p. [in Ukrainian].
9. Hnyd B. P. (1997). Istoriia vokalnoho mystetstva : pidruch. dlia vyshch. muz. navch. zakl. Nats. muz. akad. Ukrainy im. P. I. Chaikovskoho [History of vocal art: textbook for higher musical education at the National Academy of Music of Ukraine named after P. I. Tchaikovsky]. Kyiv : NMAU, 318 p. [in Ukrainian].
10. Havrysh N. (2017). Istoriia vokalnoi pedahohiky v Ukraini: navchalnyi posibnyk [History of vocal pedagogy in Ukraine: a textbook]. Kyiv: NAKKKiM, 220 p. [in Ukrainian].
11. Burban M.I. (2007). Ukrainski khory ta dyrygenty [Ukrainian choirs and conductors]. Drohobych : Posvit, 672 p. [in Ukrainian].
12. Ivanov V.F. (1997). Navchannia tserkovnoho spivu v Ukraini u IXXVII st. [Teaching church singing in Ukraine in the 19th and 20th centuries.] Kyiv : Muzychna Ukraina, 248 p. [in Ukrainian].
13. Ivanov V.F. (1997). Spivatska osvita v Ukraini u XVIII st [Singing education in Ukraine in the 18th century]. Kyiv : Muzychna Ukraina, 289 p. [in Ukrainian].

14. Ivanov V. (2001). Kyievo-Mohylianska akademiia ta muzychna osvita v Ukraini [Kyiv-Mohyla Academy and music education in Ukraine]. *Ukrainska muzykolohiia.* 30, 45–53 [in Ukrainian].

15. Mukha A. (2002). Mykola Lysenko i muzychna osvita v Ukraini [Mykola Lysenko and music education in Ukraine].Kyiv: Muzychna Ukraina, 210 p. [in Ukrainian].

16. Koliada I. (2011). Istoriia ukrainskoi muzychnoi kultury: kinets XIX — pochatok XX stolittia [History of Ukrainian musical culture: late 19th - early 20th century]. Kyiv: Lybid, 360 p. [in Ukrainian].

17. Kuzyk O. (2003). Khorovyi rukh v Ukraini kintsia XIX – pochatku XX st. [Choral movement in Ukraine in the late 19th and early 20th centuries]. Lviv: Spolom, 184 p. [in Ukrainian].

УДК 7.038.6

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-2198-2212

Лук'яненко Олександр Вікторович доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри культурології, філософії та музеєзнавства, Полтавський національний педагогічний університету імені В. Г. Короленка, м. Полтава, тел.: (097) 89-19-784, https//orcid.org/0000-0002-6228-6695

Майструк Назар Михайлович доктор філософії у галузі освіти за спеціальністю 015 Професійна освіта, викладач кафедри образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Полтава, тел.: (063)74-01-557, https//orcid.org/0000-0003-4844-7488

МИСТЕЦТВОЗНАВЧИЙ АНАЛІЗ КНИЖКОВОЇ ІЛЮСТРАЦІЇ НА ВОЄННУ ТЕМАТИКУ У ФОРМУВАННІ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СПЕЦІАЛІСТА

Анотація. Стаття подає мистецтвознавчий аналіз книжкової ілюстрація на воєнну тематику на прикладі роботи Тетяни Домненко до кантати «Мати й син» та пропонує на її прикладі рекомендації з формування фахових компетентностей спеціаліста у галузі знань В Культура, мистецтво та гуманітарні науки. Твір образотворчого мистецтва, використаний як обкладинка у виданні кантати авторства Олександра Лук'яненка – камерна за форматом (210 × 297 мм), але монументальна за змістом і емоційним навантаженням візуальна елегія, присвячена Антону Грицаю, воякові полку «Азов», загиблому 15 лютого 2015 року у селі Широкине. Вона є частиною видання, що об'єднує текст і ноти кантати, створюючи простір для синтезу різних видів мистецтва: музики, літератури і живопису. Картина, створена у 2017 році, занурює глядача в глибину особистої трагедії та національного болю. Ця робота є не лише обкладинкою до книги, а й самостійним твором мистецтва, що промовляє мовою візуальної драми. В основі – складна емоційна сцена, яка перегукується з класичними іконографічними мотивами (як-от «Оплакування Христа»), і водночас глибоко вкорінена в українському культурному та соціальному контексті. Цей мистецтвознавчий аналіз розглядає твір Тетяни Домненко у багаторівневому аспекті – формальному, емоційному, предметному та символічному, – з інтеграцією поетичних фрагментів кантати. Основна мета – виявити візуальні коди, через які художниця транслює ідеї любові, втрати, пам'яті та надії. Кантата

О. Лук'яненка, покладена в основу ілюстрації, побудована як послідовна драматургія життя сина і матері – від колиски до поховання. Мати на картині – це та сама, що в тексті «молиться за солдата», «виглядає зимної пори», але «не була почута». Візуальна мова художниці влучно трансформує словесний текст у зорову метафору. Ілюстрація Тетяни Домненко є самостійним мистецьким актом, що має міждисциплінарне значення: вона поєднує живопис, літературу, музику та пам'яттєвий дискурс. Через три рівні – емоційний, предметний та символічний – глядач отримує глибоке переживання втрати, що набуває універсального звучання. Це не лише твір про загибель сина, а й про втрату в контексті війни, про мати як носій історичної пам'яті, про Україну як матір, що не забуває своїх дітей. Твір виконує функцію візуального свідчення, акту національної пам'яті й інструмента культурного спротиву.

Ключові слова: образотворче мистецтво, художники, Полтава, підготовка фахівця, освіта, культура, дизайн, ілюстрація, російсько-українська війна, постколоніалізм, мистецький аналіз, українська культура.

Lukyanenko Oleksandr Viktorovych Doctor of Historical Sciences, Professor, Head of the Department of Culturology, Philosophy and Museology, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Poltava, tel.: (097) 89-19-784, https//orcid.org/0000-0002-6228-6695

Maistruk Nazar Mykhailovych Doctor of Philosophy in Education, specialty 015 Professional Education, Lecturer at the Department of Fine and Decorative Arts, Luhansk National Taras Shevchenko University, Poltava, tel.: (063)74-01-557, https//orcid.org/0000-0003-4844-7488

ARTISTIC ANALYSIS OF BOOK ILLUSTRATION ON A MILITARY SUBJECT IN THE FORMATION OF THE SPECIALIST'S PROFESSIONAL COMPETENCES

Abstract. The article presents an art historical analysis of a book illustration on military themes using the example of Tetyana Domnenko's work for the cantata "Mother and Son" and offers recommendations on the formation of professional competencies of a specialist in the field of knowledge B Culture, Art and Humanities. The work of fine art used as a cover in the publication of a cantata by Oleksandr Lukyanenko is a chamber-sized (210 × 297 mm) but monumental in content and emotional load visual elegy dedicated to Anton Hrytsay, a soldier of the Azov Regiment, who died on February 15, 2015 in the village of Shyrokyne. It is part of a publication that combines the text and notes

of the cantata, creating a space for the synthesis of different types of art: music, literature and painting. The painting, created in 2017, immerses the viewer in the depths of personal tragedy and national pain. This work is not only a book cover, but also an independent work of art that speaks in the language of visual drama. At its core is a complex emotional scene that resonates with classical iconographic motifs (such as "The Lamentation of Christ"), and at the same time is deeply rooted in the Ukrainian cultural and social context. This art historical analysis examines the work of Tatyana Domnenko in a multi-level aspect – formal, emotional, objective and symbolic – with the integration of poetic fragments of the cantata. The main goal is to identify the visual codes through which the artist transmits ideas of love, loss, memory and hope. Cantata O. Lukyanenko, based on the illustration, is built as a sequential dramaturgy of the life of a son and mother – from the cradle to the burial. The mother in the painting is the same one who in the text "prays for a soldier", "looks like winter", but "was not heard". The artist's visual language aptly transforms the verbal text into a visual metaphor. Tatyana Domnenko's illustration is an independent artistic act that has interdisciplinary significance: it combines painting, literature, music and memorial discourse. Through three levels - emotional, objective and symbolic – the viewer receives a deep experience of loss, which acquires a universal sound. This is not only a work about the death of a son, but also about loss in the context of war, about a mother as a bearer of historical memory, about Ukraine as a mother that does not forget her children. The work performs the function of visual testimony, an act of national memory and an instrument of cultural resistance.

Keywords: fine arts, artists, Poltava, specialist training, education, culture, design, illustration, Russian-Ukrainian war, postcolonialism, artistic analysis, Ukrainian culture.

Постановка проблеми. В умовах сучасної російсько-української війни зростає потреба в осмисленні образу героїзму, жертовності та пам'яті засобами візуального мистецтва, зокрема – книжкової ілюстрації. Ілюстрація як складова друкованого видання має не лише естетичну, а й виховну, емоційну та наративну функцію, що особливо актуалізується у творах на воєнну тематику. Водночас мистецтвознавчий аналіз таких зображень вимагає міждисциплінарного підходу, який враховує емоційний, символічний та інтермедійний рівні прочитання. Це становить особливу цінність у процесі професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю, зокрема в галузі культурології, мистецтвознавства та педагогіки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, присвячених життю й творчості художниці з Полтави Т. Домненко засвідчив, що вони зосереджені навколо дописів у регіональній періодиці та на сторінках

електронних видань (Т.Балагура [1], І.Ізотов [2]) чи сайтах культурних установ та організацій [3]. Наукові розвідки з теми належать авторству О.Лук'яненка та Н.Майструка з мистецьким аналізом акварелей [4-6] та описом взаємодії мисткині з музейними установами Полтави та освітніми закладами міста [7-8]. Але відсутні наукові праці, що відтворюють творчий портер художниці та аналізують окремі роботи, серед яких – книжкові ілюстрації.

Метою статті є здійснення комплексного мистецтвознавчого аналізу книжкової ілюстрації на воєнну тематику як засобу формування фахових компетентностей спеціаліста, зокрема на прикладі роботи Тетяни Домненко до кантати «Мати й син», через виявлення емоційного, предметного, символічного та інтермедійного рівнів зображення, а також актуалізацію її культурно-публіцистичних та постколоніальних змістів у навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу. Ілюстрація Тетяни Домненко до кантати Олександра Лук'яненка «Мати й син» (Полтава, 2017) є візуальною квінтесенцією трагічного й водночас величного змісту музично-поетичного твору, присвяченого світлій пам'яті Антона Грицая – вояка полку «Азов», який загинув у бою за свободу України в селі Широкине. Видання кантати, що містить текст і ноти для виконання мішаним хором з оркестром або фортепіанним дуетом, має не лише художнє, а й глибоке меморіальне значення. У цьому контексті ілюстрація постає як автономний твір, що водночас є частиною ширшого культурного і національного наративу. Вибір художниці на користь камерного формату (А4) не применшує експресивної сили зображення, а навпаки – зосереджує увагу глядача на інтимності сцени, її наближенні до кожного, хто втратив, чекає або пам'ятає. Образ матері, схиленої над тілом сина, стає втіленням не лише особистої трагедії, але й колективного досвіду сучасної України, яка, борючись за незалежність, постійно платить найвищу ціну.

Найпершим сприйняттям картини є емоція – гостра, тривожна, трагічна. Робота викликає глибокий сум, скорботу, навіть почуття втрати та виснаження. Композиція виводить глядача на межу інтимного болю: голови матері й сина схилені одна до одної, їхні тіла – обм'яклі, ніби зламані. Постава фігур передає беззвучне, безнадійне оплакування, ніби застиглий момент перед остаточним прощанням. Обличчя сина – бліде, позбавлене життя, тоді як мати ще має в собі щось живе – але це життя вже поглинуте трагедією. Червоні плями – наче сліди крові – підсилюють емоційний заряд, акцентуючи драму. Робота ніби стискає серце, викликаючи в глядача не просто співчуття, а глибоку емпатію. Ілюстрація апелює до внутрішнього світу глядача через універсальний досвід втрати. Композиційний центр –

мати, що тримає мертвого сина. Вона зображена в момент крайньої емоційної концентрації: її постава статична, але очі наповнені болем, який не кричить, а проникає в глибину. У цій сцені закладено архетипічне переживання втрати, яке постає не як індивідуальна трагедія, а як загальнонаціональна травма. Образ просякнутий скорботою, але не істеричною, а стриманою, гідною. Її погляд зосереджений на обличчі юнака, яке втратило барви життя. Це погляд, що промовляє крізь мовчання: «Я не здамся навіть у горі». Підкреслюється внутрішній спокій жінки, що втілює в собі образ України – втраченої, але не переможеної. Цей образ перегукується з заключним розділом кантати: «Вже мовчить скорботно мати. / На очах сльоза. / Їй немає, що сказати. / Плачте, небеса!..». Це – кульмінація мовчазної скорботи. Глядач не може лишитися осторонь, бо емоційний рівень твору ґрунтується на глибокому співпереживанні.

Ілюстрація виконана у змішаній техніці, в якій поєднуються риси акварельного живопису та графічного моделювання. Пластика образів – стримана, з легкими тональними переходами й відсутністю жорсткого контурного моделювання, що створює ефект сну, пам'яті, присмеркового бачення. Така візуальна м'якість різко контрастує зі змістом сцени: матір тримає на руках свого мертвого сина, що вражає без слів, викликаючи глибоко емпатичну реакцію.

Композиція має чітко вибудовану вертикальну вісь: центральною домінантою виступає червоно-чорний прапор, що здіймається вгору і ніби прорізає небо. Цей прапор – більше, ніж державний символ; він стає знаком крові, втрати, болю, але також і сили. Він обрамлює композицію, водночас розділяючи й об'єднуючи простір. На передньому плані – фігура матері, нахилена вперед, створює ритмічну опозицію до вертикалі прапора. Її погляд опущений до сина, обійми замикають композицію в емоційне коло, що не має виходу, немов замкнута в часі сцена. Колористично твір побудований на зіставленні трьох домінант: червоного, чорного та зеленого. Червоний колір – це і кров, і мак, і полум'я. Чорний – тінь смерті, траур, глибока пауза. Зелений, хоч і мінімально присутній, натякає на життя, яке триває, попри все. Усе це говорить про майстерну роботу художниці з емоційним навантаженням кольору, де кожен відтінок має значення і працює на загальну ідею.

У центрі зображення – дві фігури: юнак з червоною плямою в ділянці живота, і жінка, що притискається до нього, одягнена в темне, схоже на траурне вбрання. Їхні пози взаємопов'язані: син сидить, знесилений, мати тримає його, схиливши голову до його плеча. На синові – форма захисника, можливо, камуфляж, що натякає на його участь у бойових діях. Деталі – рука, що звисає безсило, розкриті очі або прикриті – надають тілу

натуралізму, водночас із символічним навантаженням. За ними – велика червона та чорна площина, що може бути як тканиною, так і абстрактним полем кольору. Вона домінує у верхній частині композиції, виступаючи фоном для тексту – і водночас ніби нависає над героями, підсилюючи відчуття трагедії. Позаду – зруйнований пейзаж, затемнене небо, можливо – дим або згорілі будинки. Фон подано не детально, але достатньо виразно, аби створити враження простору, в якому щойно пройшла трагедія. Інші елементи – кольорові фрагменти, що прориваються крізь одяг чи тло – здаються колажними, майже сюрреалістичними. Це клапті пейзажу: маки, трави, сині квіти, які нагадують український степ, поле чи кладовище. Вони вростають у тіла персонажів, символізуючи єдність людини й землі, життя й смерті.

Живописна структура твору стримана у колористиці: домінують темні, земляні, приглушені тони, які віддзеркалюють настрій трагедії. На тілі сина видно натяк на військову форму, а отже – це не просто «син», а Захисник. Композиційна напруженість створюється за допомогою світлотіні: мати та син освітлені наче зсередини, тло затемнене, а отже – вся увага фокусована на головних діючих фігурах. Це матеріальна реальність смерті, війни, втрати, яку ми бачимо не лише через символи, а й через конкретику: рука, що звисає безсило, застиглий погляд.

Цей твір багатий на символіку. Сама сцена – матір, що тримає мертвого або пораненого сина – перегукується з християнським образом П'єти. Така алюзія додає композиції сакрального звучання: образ матері постає не лише як індивідуальна постать, а як уособлення материнства як жертви. В українському контексті ця символіка набуває ще глибшого значення – мати може бути метафорою України, яка тримає на руках своїх загиблих дітей.

Червоне й чорне – кольори українського національного прапора боротьби, але також кольори крові та скорботи. Ці площини створюють простір страдницької пам'яті, де фігури стають не просто персонажами, а архетипами. Розірвані, «вибухові» кольорові фрагменти з квітковими мотивами, що пронизують одяг і фон, натякають на природу, що проростає крізь біль, – надію, життя після смерті, але й циклічність трагедії. Квіти – зокрема маки, що традиційно вшановують загиблих – є прямим символом пам'яті. На тлі – червоно-чорний прапор, який є символом боротьби та пам'яті. Його присутність натякає на історичну спадкоємність спротиву – від визвольних змагань УПА до сучасної війни. Композиція та колірне рішення об'єднують особисту втрату і національний вимір. Обличчя персонажів майже маскоподібні, «пластикові», що додає враження застиглості, смерті або відсторонення від фізичної реальності. Вони вже –

радше символи, ніж люди. І тим більша сила у цій узагальненості. Кольори також відіграють символічну роль: червоний – кров, чорний – траур, сірий – безнадія, білий – світло пам'яті. Цитата з кантати у цьому контексті резонує надзвичайно сильно: «Пам'ять воїна – нетлінна, / Доленька ж – гірка…».

Ілюстрація Тетяни Домненко постає не як самодостатнє зображення, а як частина складної художньої тканини, вплетеної в контекст кантати Олександра Лук'яненка. Цей твір є візуальним відлунням музично-поетичного світу, де інтонації, ритми й паузи стають основою для пластичного розгортання образів. У межах інтермедійного підходу аналіз картини передбачає не лише її формальні та емоційні характеристики, а й глибоку взаємодію з музичним і текстовим матеріалом, у якому вона функціонує.

Кантата «Мати й син» структурована як п'ятичастинна поетично-музична медитація, де кожна частина поступово нарощує драматизм, ілюструє етапи життя, етапи материнської любові, а згодом – втрати. Ілюстрація, зображуючи момент після кульмінації – момент невимовного болю – візуально резонує з п'ятою частиною: «Не була почута мати, / Бо глуха війна. / І у квітах для солдата / Потопа труна». Ці рядки знаходять прямий відгук у живописній композиції: тіло юнака, яке мати ніжно, але приречено притискає до себе, стає символом не лише тілесної смерті, а й культурної жертви, принесеної війною. Особливу роль відіграють слова матері: «Янгола тобі в дорогу...», «Плачте, небеса!» – саме ці рядки можна вважати візуальними конденсатами всієї композиції. Колористика – стримана, притишена, монохромна – відповідає тембровій палітрі музичного супроводу: якщо на початку кантати панує мажорна, світла інтонаційність, то до фіналу вона поступається місцем мінорним тональностям, паузам, зупинкам дихання. Ілюстрація Домненко мовчазна, проте її мовчання – «музичне»: воно перегукується з паузами в партитурі, з тими моментами, коли хор чи інструментальна група замовкає, залишаючи простір тиші. Ця тиша не є відсутністю звуку – це присутність трагедії. Композиційний акцент на зосередженості, статичності фігур, контрасті світла і тіні – художній аналог кульмінаційної лінії поезії. Момент, коли мати мовчить, а поет виголошує: «Пам'ять воїна – нетлінна, / Доленька ж – гірка…» – стає концептуальним ядром образу. Це – змістова опора картини, навколо якої вибудовується не лише емоційний ландшафт, а й її ритм, простір, світлова структура.

У цьому сенсі можна говорити про інтонаційне моделювання візуального образу: експресія зображення відлунює інтонації тексту, візуальні деталі – такі як застиглі долоні, закриті очі, стиснуті вуста – мають відповідники у вокальній артикуляції: шепіт, сльоза, зітхання, тремоло. Так

само світловий акцент на материнському обличчі відповідає кульмінаційному моменту музики – не гучному, а навпаки, майже невловимому, тому що справжня скорбота не волає, вона стихає у вічність. Ілюстрація Т. Домненко у цьому прочитанні – не просто репрезентація сюжету, а результат міжвидової взаємодії, діалог між мистецтвом візуальним, музичним і поетичним. Вона працює як візуальний резонатор тієї духовної вібрації, яку несе кантата, трансформуючи індивідуальну трагедію в мистецький архетип.

Зв'язок з текстом кантати надзвичайно тісний. Від початку і до фіналу – і в тексті, і на полотні – ми бачимо наростання трагізму. Образ матері є наскрізним: від пісні колискової – «Бо тобі я напророчу / У любові жить» – до молитви: «Хай палке його серденько / Береже любов…» і до кульмінації: «Плачте, небеса!» Ілюстрація не є ілюстрацією в банальному сенсі – вона не просто зображує подію, а комплементарно розвиває її, пропонуючи свій – візуальний – вимір осмислення.

Попри стриманий розмір полотна (210 × 297 мм), художній жест Тетяни Домненко виходить далеко за межі камерного формату. Він утверджується як глибоке деколоніальне висловлювання, візуальне підтвердження того, що війна в Україні – не просто трагедія сучасності, а наслідок тривалого, багатовікового поневолення, спроб імперської культурної та політичної асиміляції. У цьому сенсі, ілюстрація до кантати «Мати й син» є не лише жалобним образом, а ілюстрацією до постколоніального досвіду народу, що виборює право на власну суб'єктність. Фігура матері у творі постає не лише як скорботна постать особистої втрати – вона перетворюється на візуальну метафору України як колонізованого суб'єкта. Саме тіло сина в її обіймах символізує тіло країни, роздерте між життям і смертю, між домом і фронтом, між любов'ю та імперським насильством. У цьому сенсі паралелі з класичною християнською іконографією, зокрема з образом П'єти, виводять картину на універсальний рівень – але ця П'єта не рятує душу, вона мовчки свідчить про злочин проти свободи.

Картина Т. Домненко повертає зір глядача до правди, яку десятиліттями витісняла колоніальна культура: до імені загиблого, до обличчя матері, до чорної стрічки на рукаві. Це не абстрактний «герой» і не безіменний «захисник» – це Антон Грицай, юнак із Полтави, який помер у селі Широкине, обороняючи свою землю. Прапор, що червоно-чорно майорить за спиною матері – теж промовистий. У постколоніальній оптиці він фігурує як код деколоніального опору, як відмова прийняти символіку імперії. Це прапор повстань, символ крові, пролитої на чорній українській землі, і саме його присутність дає образу не лише глибину, а й політичну силу. Мовчання матері в останньому розділі кантати: «Вже мовчить

скорботно мати. На очах сльоза» – це теж постколоніальний жест. Це не просто сцена скорботи. Це крик беззвучного суб'єкта, що його ніколи не слухали, не бачили, не визнавали – і який заявляє про себе через плач, тишу й образ. Тіло вбитого сина – як тіло колонізованої, а тепер воскреслої нації, яка має свою матір, свою пам'ять і своє мистецтво. І ця пам'ять, як каже поет у кантаті, «нетлінна».

У постколоніальному ключі картину й кантату слід розглядати як не лише художнє, а культурно-ідентифікаційне висловлювання, що заявляє: «Ця мати більше не мовчатиме». Імперія століттями формувала тип пам'яті, де жертва – а тим паче українська жертва – не заслуговувала на обличчя, на історію, на особисту долю. Натомість у центрі наративу ставився міф «величі», «братства», «визвольної місії». У цьому ж світлі образ матері, що стоїть на фоні зануреного в морок пейзажу, з сином на руках, ламає той імперський наратив: він каже прямо – це була смерть. Це була втрата. Це була окупація.

У межах постколоніальної критики, ця ілюстрація резонує з ідеями індійської літературної критикині та теоретикині постколоніалізму і фемінізму Ґаятрі Чакраворті Співак про те, що «підпорядковані не можуть говорити», але – можемо додати – вони можуть бути показані, і цей візуальний голос іноді сильніший за слова. Тетяна Домненко не лише показала цю матір – вона створила простір, у якому глядач не може не бачити, не може відвернутись. Її візуальність – це форма спротиву. Водночас, така картина відкриває поле для діалогу між поколіннями. Молодь, що виросла вже після 2014 року, може побачити у ній не просто історію – а власне майбутнє у разі бездіяльності. Твір не лише меморіальний. Він змушує не тільки пам'ятати, а й діяти, говорити, не мовчати. Як та мати в останньому рядку: «Плачте, небеса!» – ця фраза спрямована до кожного з нас.

І якщо ми погодимось, що постколоніальність – це не лише про минуле, а передусім про боротьбу за майбутнє, то ця робота Т. Домненко є безсумнівним документом сучасного українського опору. Мистецтва, яке пам'ятає і говорить. І не дає колонізаторам шансу на забуття. У світлі постколоніальної критики ілюстрація Т. Домненко до кантати «Мати й син» переростає межі камерного формату чи навіть художнього коментаря до музичного твору. Вона набуває статусу візуального маніфесту, в якому поєднуються скорбота і гідність, особиста трагедія і колективна пам'ять, естетика і політика. У полотні звучить голос матері, яка не лише втратила, а й усвідомила ціну колоніального болю. Це голос, який досі лунає в серці кожного українця, і голос, який мистецтво не дає заглушити. В цій тиші – нескорена нація.

Актуальність вивчення мистецтва на воєнну тематику значно зросла у зв'язку з трагізмом сучасної української історії, коли війна торкається кожної родини, кожної громади, кожної свідомої особистості. У цих умовах художнє осмислення досвіду втрати, героїзму, пам'яті й опору набуває особливої ваги. Саме книжкова ілюстрація, яка супроводжує текстові твори, зокрема поетичні й музичні, виконує потужну інтерпретативну функцію, даючи змогу поєднати візуальну і духовну чуттєвість в одному мистецькому цілому. Аналіз таких зображень стає не лише вправою в інтерпретації, а й основою для набуття фахових компетентностей у сфері культури, мистецтва та гуманітарних наук.

Формування фахових компетентностей у здобувачів освіти потребує не лише знань з історії мистецтва, а й аналітичного інструментарію для читання образу. У випадку з ілюстрацією Т. Домненко, майбутній мистецтвознавець має навчитися виявляти не лише предметне зображення (постаті, кольори, просторове рішення), а й емоційний фон, інтермедійні паралелі з текстом кантати, а також національно-культурні коди зображення. Інтеграція такого аналізу в освітній процес дозволяє здобувачам сформувати аналітичну компетентність (передбачає вміння здійснювати багаторівневий опис твору – від формального до символічного); інтермедійну компетентність (студент навчається бачити зв'язок між словом, музикою й зображенням, осмислюючи, як зоровий образ може візуалізувати інтонацію, ритм, паузи й кульмінації поетичного тексту); емпатійну компетентність (студент навчається візуально розпізнавати емоційні стани, прочитувати образи як прояви внутрішнього переживання); комунікативну та інтерпретативну компетентність (формується здатність до письмового висловлення ідей про мистецький твір у різних жанрах – від наукової статті до есе чи критичного огляду); культурологічну та історичну обізнаність (образи сприймаються у контексті історичної пам'яті, мілітарної тематики, національної ідентичності); публіцистичну чутливість (дає змогу осмислювати твір у площині сучасної суспільної дискусії, торкаючись тем репресій, постколоніальної травми, героїзму).

У структурі професійної підготовки такий аналіз сприяє міждисциплінарному мисленню. Розглядаючи ілюстрацію у взаємодії з поетичним текстом кантати (зокрема такими рядками, як «Пам'ять воїна – нетлінна, доленька ж – гірка» або «Мати сина виглядає зимної пори…»), здобувачі розуміють, як поетична інтонація моделює зоровий образ. Композиційна статичність ілюстрації перегукується з паузами у тексті, а колористична палітра передає драматизм і кульмінацію музичної фрази. Це дає змогу викладачам залучати студентів до міжвидового аналізу, тренуючи глибоке культурне й інтерпретативне бачення.

На прикладі ілюстрації Т. Домненко до «Матері й сина» формуються також такі професійні навички, як робота з візуальним текстом як джерелом культурного знання; синтез індивідуального авторського стилю з суспільним контекстом; здатність формулювати наукову аргументацію щодо іконографії та стилістики твору; усвідомлення етики репрезентації трагедійної теми у мистецтві; розуміння функцій ілюстрації як складової комунікативного простору друкованого твору.

У процесі фахової підготовки культуролога особливе значення набуває опрацювання мистецьких творів, які мають виразний соціокультурний зміст, особливо у воєнному контексті. У цьому сенсі кантата «Мати й син» О. Лук'яненка у поєднанні з ілюстрацією Т. Домненко становлять надзвичайно потужний міждисциплінарний та інтермедійний ресурс, який дозволяє студентам розвивати не лише аналітичні здібності, але й емпатію, етичну чутливість, навички роботи з пам'яттю та культурною ідентичністю. Художній образ і музично-поетичний текст взаємодіють як рівноправні компоненти культурного висловлювання, уможливлюючи глибокий аналіз на перетині гуманітарних дисциплін.

Ілюстрація Т. Домненко виконує роль візуального резонатора поетичної драматургії кантати. Вона не просто супроводжує текст, а вступає з ним у діалог, візуалізуючи ключові емоційні й змістові вузли твору. У такий спосіб у студентів формується здатність до інтермедійного аналізу – одного з ключових інструментів сучасної культурології. Аналізуючи зображення в поєднанні з музично-поетичним текстом, студенти можуть простежити, як художниця відтворює інтонаційні зміни, паузи, кульмінаційні моменти поезії. Наприклад, етап прощання матері з сином у кантаті супроводжується візуальною метафорою снігу, що опадає згори, – «Небо снігом опадає / І мовчить згори» – це виразне перетинання зорової й аудіальної інтонації, що поглиблює сенс твору. Така аналітика розвиває у студентів здатність працювати з культурною багатошаровістю, знаходити приховані зв'язки між текстами різних мистецьких мов.

Важливим напрямом у цьому контексті є також культурологічний аналіз іконографії. Студенти можуть вивчати образ матері як культурний архетип, що зчитується на рівні візуального коду (традиційна поза скорботи, відкрите обличчя, світловий контраст, подібний до іконного), а також на рівні міжтекстуального інтертексту (відлуння образу Богородиці, Рахілі, Ярославни). Водночас образ воїна-сина представлений не як безіменна фігура, а як індивідуалізований, персоналізований герой – це важливо з позиції сучасної української культурної політики пам'яті, яка відходить від колективістських канонів на користь особистісного досвіду. Можна розвивати також компетентності в царині постпам'яттєвих студій.

Ілюстрація та текст кантати стають інструментами візуальної комеморації, тобто збереження пам'яті про події війни, загиблих героїв, родинну втрату. Вони створюють простір етичного осмислення трагедії – без пафосу, з акцентом на людській гідності, скорботі, любові. Таке мистецтво не травматизує повторно, а навпаки, дає можливість говорити про біль, оплакувати, відчувати. Цей аспект особливо важливий у підготовці гуманітаріїв, які мають вміти працювати з емоційно навантаженими темами, не зводячи їх до абстракцій.

Можна опрацьовувати з майбутніми фахівцями деколоніальний напрям. Кантата і її візуальне втілення є прикладом національно орієнтованої культурної відповіді на російську колоніальну агресію. Через поіменну пам'ять про загиблого Антона Грицая, через камерну інтонацію особистого болю, через архетипний образ української матері, яка в молитві проводжає й оплакує сина, здійснюється потужний акт опору знеособленню, яке було характерним для радянської системи з її безіменними героями й безособовими трагедіями. Ілюстрація протистоїть візуальним штампам пропаганди – вона не ідеалізує смерть, не героїзує воїна у бронзі, а говорить про нього як про сина, хлопця, людину.

Такий матеріал сприяє розвитку емоційного інтелекту. Студенти вчаться розпізнавати й осмислювати складні емоції – материнське горе, молитву, відчай, надію. Вони усвідомлюють, що культура – це не лише про стиль і форму, а передусім про зміст, гідність і пам'ять. На рівні методики ілюстрація Т.Домненко і текст кантати можуть стати основою для численних навчальних форматів: описового мистецтвознавчого аналізу, інтерпретативного есе, семінарського обговорення, міждисциплінарного проєкту, де студенти поєднують музику, слово й зображення. Це дає можливість формувати як суто академічні компетентності (аналіз, опис, синтез, інтерпретація), так і більш комплексні – здатність до критичного мислення, етичного судження, публічного представлення гуманітарного знання. У міждисциплінарному курсі такі матеріали можуть стати змістовною основою для занять із історії культури, візуальної культури, сучасного мистецтва, культури війни та пам'яті. Вони допомагають зробити освіту живою, актуальною, емоційно наповненою. Вони відкривають шлях до неформалізованого гуманітарного мислення – мислення, яке поєднує раціональність і співчуття, аналіз і дію, пам'ять і творчість.

Висновки. Ілюстрація Тетяни Домненко до кантати «Мати й син» Олександра Лук'яненка постає унікальним зразком візуального осмислення трагедії, спричиненої війною на сході України. Це глибокий і багатошаровий твір, що на рівні композиції, колористики, символізму та інтертекс-

туальності утверджує ідею національної пам'яті. Через синтез індивідуального горя й колективного спротиву вона трансформує приватну трагедію в культурний міф. Це не просто художнє оформлення книги, а глибоко концептуальний твір, що говорить мовою болю, пам'яті й національної травми. Вона поєднує особисте та колективне, конкретне й універсальне, зриме й символічне. На емоційному рівні – це про втрату, скорботу, материнське страждання. На предметному – про людей і їхнє фізичне зникнення, розчинення у землі та природі. На символічному – про жертовність, війну, пам'ять і Україну як Мати, яка втрачає, але не здається. Такий твір не просто ілюструє текст – він сам по собі є текстом, що промовляє до глядача без слів. Це ікона сучасного українського болю, що проте несе світло гідності та правди. І в цьому сенсі – це не просто мистецтво. Це документ епохи. Коли говоримо про цю роботу в постколоніальному ключі, слід пам'ятати: російська агресія – це не просто війна на полі бою, це культурне стирання, атака на саме право бути. Ілюстрація Т. Домненко стає відповіддю на цю спробу знищення: вона повертає голос тим, кого намагалися змусити замовкнути. Приклад ілюстрації Тетяни Домненко демонструє, що книжкова графіка на воєнну тематику є не просто супроводом тексту, а повноцінним полем для формування фахової, емоційної та громадянської свідомості спеціаліста в галузі культури й мистецтва. Мистецтвознавчий аналіз такого типу розширює розуміння мистецтва як соціального акту, уможливлює критичну рефлексію й відкриває перспективи для формування сучасного гуманітарія, здатного не лише до тлумачення, а й до дії через культуру.

Література:

1. Балагура Т. Знайомтеся: Тетяна Домненко. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:https://pereveslo.pl.ua/znajomtesya-tetyana-domnenko/

2. Ізотов І. Зображує емоції на полотнах. Художниця Тетяна Домненко. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://suspilne.media/50043-emocii-na-polotnah-zobrazue-poltavska-hudoznica-tetana-domnenko/

3. У Полтаві нагородили лауреатів щорічної міської премії імені Миколи Ярошенка. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://rada-poltava.gov.ua/news/17030/

4. Лук'яненко О. В. Творчий світ художниці Тетяни Домненко. *Актуальні проблеми розвитку природничих та гуманітарних наук : збірник матеріалів VI Міжнар. наук.практ. конф.* (11 листопада 2022 р.) / відп. ред. Голуб Г.С., Зінченко М. О. Луцьк, 2022. С. 411-413.

5. Лук'яненко О. В. Війна у творчості художниці Тетяни Домненко. *Дизайн-освіта майбутніх фахівців: проблеми та перспективи : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (Полтава, 2022 р.)* Полтава : ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2022. С. 90-95.

6. Лук'яненко О. В. Рух і танець у творчості художниці Тетяни Домненко. *Мистецтво та мистецька освіта в сучасному соціокультурному просторі (з нагоди 90-річчя Бердянського державного педагогічного університету): матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. (відкрита для іноземних учасників) (17-18 листопада 2022 р., м. Бердянськ)*. Полтава : ПП Астрая, 2022. С.22-28.

7. Лук'яненко О. В. Залучення стейкголдерів до формування загальних і фахових компетенностей здобувачів освіти гуманітарної галузі знань. Українська професійна освіта = Ukrainian Professional Education. 2024. № 16. С.53-61.

8. Лук'яненко О. В., Майструк Н. М. Творчі пошуки Тетяни Домненко: мистецькі виміри й освітні перспективи «Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)»: журнал. 2025. № 3(33) 2025. С.2164-2178.

9. Лук'яненко О. В. Мати й син: Кантата для хору з оркестром або двома роялями (Світлій пам'яті Антона Грицая) = Mother and Son: Cantata for Chorus and Orchestra or Two Pianos (In memoriam Anton Hrytsay). Полтава: Видавець Шевченко Р. В., 2017. 60 с.

References:

1. Balahura T. Znayomtesya: Tetyana Domnenko [Get to know: Tetyana Domnenko]. Retrieved from: https://pereveslo.pl.ua/znajomtesya-tetyana-domnenko/ [in Ukrainian].

2. Izotov I. Zobrazhuye emotsiyi na polotnakh. Khudozhnytsya Tetyana Domnenko [Depicts emotions on canvases. Artist Tetyana Domnenko]. Retrieved from: https://suspilne.media/50043-emocii-na-polotnah-zobrazue-poltavska-hudoznica-tetana-domnenko/ [in Ukrainian].

3. U Poltavi nahorodyly laureativ shchorichnoyi mis′koyi premiyi imeni Mykoly Yaroshenka [Laureates of the annual Mykola Yaroshenko city prize were awarded in Poltava]. Retrieved from: https://rada-poltava.gov.ua/news/17030/ [in Ukrainian].

4. Lukyanenko O. V. (2022). Tvorchyy svit khudozhnytsi Tetyany Domnenko [The creative world of the artist Tetyana Domnenko]. *Aktual'ni problemy rozvytku pryrodnychykh ta humanitarnykh nauk : zbirnyk materialiv VI Mizhnar. nauk.prakt. konf. (11 lystopada 2022 r.) – Current problems of the development of natural sciences and humanities: collection of materials of the VI International Scientific and Practical Conference. (November 11, 2022).* (pp. 411-413). Luts′k. [in Ukrainian].

5. Lukyanenko O. V. (2022). Viyna u tvorchosti khudozhnytsi Tetyany Domnenko [War in the work of artist Tatyana Domnenko]. *Dyzayn-osvita maybutnikh fakhivtsiv: problemy ta perspektyvy : materialy Vseukr. nauk.-prakt. konf. z mizhnar. uchastyu (Poltava, 2022 r.) – Design education of future specialists: problems and prospects: materials of the All-Ukrainian scientific-practical conference with international participation (Poltava, 2022)* (pp. 90-95). Poltava : PNPU imeni V.H. Korolenka. [in Ukrainian].

6. Lukyanenko O. V. (2022). Rukh i tanets′ u tvorchosti khudozhnytsi Tetyany Domnenko [Movement and dance in the work of artist Tatyana Domnenko]. *Mystetstvo ta mystets'ka osvita v suchasnomu sotsiokul'turnomu prostori (z nahody 90-richchya Berdyans'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu): materialy II Vseukr. nauk.-prakt. konf. (vidkryta dlya inozemnykh uchasnykiv) (17-18 lystopada 2022 r., m. Berdyans'k) – Art and art education in the modern socio-cultural space (on the occasion of the 90th anniversary of the Berdyansk State Pedagogical University): materials of the II All-Ukrainian scientific-practical conference. (open to foreign participants) (November 17-18, 2022, Berdyansk).* (pp. 22-28). Poltava : PP Astraya. [in Ukrainian].

7. Lukyanenko O. V. (2024). Zaluchennya steyk·holderiv do formuvannya zahal′nykh i fakhovykh kompetennostey zdobuvachiv osvity humanitarnoyi haluzi znan′ [Involvement of stakeholders in the formation of general and professional competencies of students of the humanitarian field of knowledge]. *Ukrayins'ka profesiyna osvita = Ukrainian Professional Education*, 16, 53-61. [in Ukrainian].

8. Lukyanenko O. V., Maystruk N. M. (2025). Tvorchi poshuky Tetyany Domnenko: mystets′ki vymiry y osvitni perspektyvy [Creative searches of Tatyana Domnenko: artistic dimensions and educational prospects]. *«Visnyk nauky ta osvity (Seriya «Filolohiya», Seriya «Pedahohika», Seriya «Sotsiolohiya», Seriya «Kul'tura i mystetstvo», Seriya «Istoriya ta arkheolohiya»)»: zhurnal [“Bulletin of science and education (Series “Philology”, Series* “Pedagogy”, Series “Sociology”, Series “Culture and art”, Series “History and archeology”)”: *journal]*, 3(33), 2164-2178. [in Ukrainian]

9. Lukyanenko O. V. (2017). Maty y syn: Kantata dlya khoru z orkestrom abo dvoma royalyamy (Svitliy pam'yati Antona Hrytsaya) = Mother and Son: Cantata for Chorus and Orchestra or Two Pianos (In memoriam Anton Hrytsay). Poltava: Vydavets′ Shevchenko R. V. [in Ukrainian and English]

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) № 4(34)2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

СЕРІЯ «СОЦІОЛОГІЯ»

УДК 316 (477)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-2213-2222

Біскуп Віталій Степанович кандидат соціологічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи, Західноукраїнський національний університет, м. Тернопіль, https://orcid.org/0000-0003-4557-4414

ПАРАМЕТРИ СОЦІАЛЬНОЇ ЕКСКЛЮЗІЇ В УМОВАХ ВІЙНИ: УКРАЇНСЬКІ РЕАЛІЇ

Анотація. Світовий порядок у сучасних умовах зазнає глибоких трансформацій, незважаючи на всі намагання міжнародних інституцій стабілізувати глобальну ситуацію. Внаслідок цих змін дедалі більше людей стикаються з порушенням основоположних прав і свобод. Україна, як країна, що перебуває в епіцентрі масштабної війни, постала перед особливо гострими викликами соціальної ексклюзії.

Мета дослідження полягає в аналізі умов і чинників соціальної ексклюзії в Україні в контексті війни. У статті виділено чотири виміри соціальної ексклюзії: інституційний, локальний, індивідуально-психологічний та контекстуальний. Інституційна ексклюзія проявляється через обмежений доступ вразливих груп до державних послуг, освіти, охорони здоров'я, правового захисту. Локальний вимір розкриває, як війна впливає на соціальну взаємодію в громадах, спричиняючи руйнування місцевих соціальних інституцій та послаблення зв'язків між людьми. Індивідуально-психологічний аспект фокусується на внутрішньому відчуженні особистості, яке проявляється у вигляді «синдрому вцілілого», втрати сенсу життя, депресивних станів та самостигматизації. Контекстуальний вимір охоплює зміни у сприйнятті особистістю своєї ідентичності, розриву культурних та часових зв'язків, викликаних війною.

Стаття також висвітлює позитивні зрушення, показано, що війна, попри її руйнівний потенціал, відкриває нові можливості для розвитку інклюзивних практик у суспільстві.

Таким чином, запропонована модель чотирьох вимірів соціальної ексклюзії може слугувати основою для розробки ефективних стратегій

мінімізації ризиків соціального відторгнення в умовах війни. Дослідження підкреслює необхідність інтегрованого підходу до вирішення проблем ексклюзії через взаємодію держави, громадських організацій та самих громадян.

Ключові слова: соціальна ексклюзія, війна, інституційна ексклюзія, внутрішньо-особистісна ексклюзія, міжособистісна ексклюзія, контекстуальна ексклюзія, соціальна політика.

Biskup Vitalii Stepanovych Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Social Work of West Ukrainian National University, Ternopil, https://orcid.org/0000-0003-4557-4414

PARAMETERS OF SOCIAL EXCLUSION IN WAR CONDITIONS: UKRAINIAN REALITIES

Abstract. The world order in the contemporary context is undergoing profound transformations, despite the efforts of international institutions to stabilize the global situation. As a result of these changes, an increasing number of people are facing violations of their fundamental rights and freedoms. Ukraine, as a country at the epicenter of a large-scale war, faces particularly acute challenges of social exclusion.

This study aims to analyze the conditions and factors of social exclusion in Ukraine in the context of war. The article identifies four dimensions of social exclusion: institutional, local, individual-psychological, and contextual. Institutional exclusion is manifested through the limited access of vulnerable groups to public services, education, healthcare, and legal protection. The local dimension reveals how the war affects social interaction within communities, leading to the destruction of local social institutions and the weakening of interpersonal ties. The individual-psychological aspect focuses on the internal alienation of the individual, which is manifested in the "survivor syndrome," the loss of life meaning, depressive states, and self-stigmatization. The contextual dimension encompasses changes in an individual's perception of their identity, and the rupture of cultural and temporal ties caused by the war.

The article also highlights positive shifts, showing that despite its destructive potential, war opens up new opportunities for the development of inclusive practices within society.

Thus, the proposed four-dimensional model of social exclusion can serve as a basis for developing effective strategies to minimize the risks of social alienation in wartime conditions. The study emphasizes the need for an integrated approach to addressing exclusion issues through cooperation among the state, civil society organizations, and citizens themselves.

Keywords: social exclusion, war, institutional exclusion, intra-personal exclusion, interpersonal exclusion, contextual exclusion, social policy.

Постановка проблеми. Світовий порядок, не зважаючи на усі запобіжні заходи міжнародних інституцій, зазнає кардинальних змій й трансформацій. Що більше людей зазнають різноманітних проблем, потерпають від відривання, відторгнення від основних прав й свобод, наданих національними урядами.

На сьогоднішній день Україна є найбільш замінованою країною у світі, адже близько чверті її території може бути забрудненою мінами. За інформацією Головного управління протимінної діяльності, цивільного захисту та екологічної безпеки, майже 6 мільйонів громадян щодня стикаються з ризиком від вибухонебезпечних залишків війни. Зростання кількості поранень, спричинених вибухонебезпечними предметами, призводить до збільшення числа людей з інвалідністю, які потребують як негайної, так і довготривалої підтримки. Станом на початок 2024 року в Україні налічувалося близько 3 мільйонів осіб з інвалідністю, що перевищує показник у 2,7 мільйона, зафіксований до початку повномасштабної війни, що свідчить про нагальну потребу впровадження комплексних реабілітаційних програм та заходів підтримки [1].

Значна кількість громадян потерпають від соціального виключення, недостатнього доступу до основних цивізаційних благ, соціальна екслюзія охоплює майже усі прошарки населення. Матеріальні, побутові, психологічні проблеми, виклики, пов’язані із військовими діями негативно впливають на нормативний перебіг життя. Відтак особливої актуальності набувають дослідження причин, механізмів й наслідків масової ексклюзії співвітчизників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Конфлікти різного ступеня складнощів, зокрема спричинених військовими потрясіннями, пронизують сучасний світ, як ракові метастази, викидаючи широкі маси населення від звичного способу життя, посилюють дезорганізацію соціальних інститутів від виконання впорядкування структурації суспільних процесів з метою інтеграції суспільної злагодженості. Світоглядні, методологічні, соціально-політичні передумови й наслідки соціальної ексклюзі розглядалися у працях як зарубіжних науковців, так і в роботах вітчизняних вчених.

Зокрема Т. В. Бурлай, Д. А. Дмитрук, В. І. Кострица, Р.Я. Левін аналізують соціальне виключення широких мас населення від основних соціальних благ у категоріях соціального відторгнення та соціального відчуження [2]. Важливий внесок у розуміння соціальної ексклюзії внесли

С. Оксамитна, В. Хмелько, Т. Семигіна у роботах яких здійснено теоретичний, статистичний та логічний аналіз витоків соціального відторгнення [3, 4]. Значний внесок внесли авторські колективи, які ретельно й всебічно аналізували витоки розуміння причин та наслідків відчуження від основних прав та свобод під час війни [5, 6]. Stewart F., Barrón M., Brown G., Hartwell M. розглядали відторгнення у контексті бойових дій у різних кінцях світу [7].

Мета статті полягає в аналізі умов та чинників соціальної ексклюзії в умовах війни та визначенні її ключових параметрів.

Виклад основного матеріалу. Доля кожної людини унікальна, проте вплетена у вир суспільних подій, залежна від глобальних рішень керівників національних урядів, місцевої влади, а також й від індивідуальної стійкості виборювати власну незалежність, формувати адекватний життєвий комфорт, гідний цивілізованим умовам життя. Проте сучасні реалії занурюють значні маси населення у безодню невизначеності, відірваності від звичних умов, укладу життя, сформованих тривалими традиціями й усталеними уявленнями про світопорядок, соціальну справедливість, роль особистості в суспільстві та непорушність моральних цінностей, що зумовлює зростання тривожності, втрату орієнтирів і загострення потреби у нових формах самоідентифікації.

Поняття соціального відчуження використовується для означення груп людей, які різними способами виключені з нормативної діяльності свого суспільства. Хоча ця концепція спочатку була розроблена в Європі, вона все частіше застосовувалася до країн, що розвиваються. Наявність декількох концепцій виключення визначають соціальну ексклюзію як суспільну невідповідність особи економічними, політичними, соціальними та культурними критеріями суспільства [8, с. 24].Іншими словами соціальне відчуження розуміється як виключення з соціальних, політичних та економічних інститутів, що є результатом складного та динамічного набору процесів і відносин, які перешкоджають окремим особам або групам отримати доступ до ресурсів, брати участь у житті суспільства та відстоювати свої права.

Загалом поняття, як зазначають сучасні науковці, «інклюзія» та «ексклюзія» належать до понятійного ряду, складові якого покликані позначати різні модальності людських об’єднань у вимірі соціальних зв’язків та (одно/різно) рідності людських спільнот. У цьому сенсі до двох полярних понять (інклюзія та ексклюзія) слід додати й інші, а саме – сегрегація та інтеграція [9, с. 224].

Соціально виключені зазвичай зазнають серйозної економічної бідності та не мають доступу до політичної влади. Через своє економічне

становище вони здаються такими, що мало що втрачають у разі застосування насильства – дехто з них навіть може отримати вигоду, влаштувавшись до повстанських армій, де їм можуть дозволити грабувати та отримувати інші нелегальні прибутки. Проте легко перебільшити ці вигоди. Багато хто втрачає власні ресурси через нестабільність, яка впливає на їхні родини та громади, втрату тих нечисленних послуг, до яких вони мали доступ. Насправді, як свідчать дослідження окремих країн і економетричні аналізи, у загальному підсумку суспільство програє від конфлікту, а бідні зазвичай втрачають пропорційно або навіть більше [7].

На думку науковців за масштабами поширення соціальну ексклюзію можна визначити як локальну (окремі індивіди, соціальні групи, маргінальні спільноти, які формуються хаотично, без певної причинно-наслідкової закономірності), регіональну (коли соціальна ексклюзія поширюється вже не на окремих людей, а на певні території) та загальносуспільну (поширена у масштабах цілої держави) [10, с. 148].

Натомість нами виокремлено чотири виміри соціальної ексклюзії під час війни, які послідовно розглянемо у нашій роботі з поміж яких нами деталізовано інституційний (соцієтальний рівень), локальний (рівень громади чи місцевих осередків), індивідуально-психологічний (суб'єктивний рівень) й контекстуальний (аномічний рівень).

Запропонована нами модель може слугувати дорожньою картою для фахівців різного рівня впливу як на державну, так і на місцеву рівнях з метою мінімізації ризиків соціальної ексклюзії у сучасних реаліях української дійсності.

Розглянемо детальніше запропонованих нами виміри. Отже, перший – це інституційний вимір. Війна – це не лише про фронт і зброю. Це й про суспільство, яке намагається вистояти у надзвичайних умовах. Саме в таких обставинах виявляються глибинні проблеми, які існували роками, але часто залишалися поза увагою. Однією з них є інституційна ексклюзія – ситуація чи процес, за якої певні групи населення системно виключаються або мають обмежений доступ до суспільних благ, державних послуг, освіти, медицини, житла чи правової підтримки.

В умовах повномасштабного вторгнення Росії в Україну мільйони людей втратили дім, роботу, доступ до базових сервісів. Проте навіть у цих надскладних обставинах не всі мають однакові можливості для захисту своїх прав. Особливо це стосується внутрішньо переміщених осіб, осіб з інвалідністю, літніх людей та жінок, які постраждали чи й досі потерпають від насильства.

Один із яскравих прикладів – доступність укриттів для людей з інвалідністю. Багато з них просто не пристосовані для тих, хто пересувається

на візку. Під час повітряних тривог такі люди залишаються в небезпеці. Ще один аспект – цифрова ексклюзія. Наприклад, для реєстрації ВПО чи отримання допомоги часто потрібен смартфон, електронний підпис або знання процедур доступу до електронних сервісів. Науковці звертали увагу на те, що цифрова нерівність зменшує соціальну згуртованість суспільства й посилює соціальне виключення (ексклюзію) тих, хто не є учасником інформаційного, мережевого суспільства [11, с.89].

Водночас, війна створює вікно можливостей для змін. Україна демонструє прагнення до інклюзивності: з'являються ініціативи з доступного навчання для дітей з інвалідністю, мобільні бригади психологів для ВПО, центри допомоги жінкам, які зазнали насильства.

Важливо зауважити, що соціальна політика України не залишається осторонь від нагальних потреб населення. Зокрема Міністерство соціальної політики України активно впроваджує програми підтримки вразливих верств населення, розробляє стратегії інтеграції внутрішньо переміщених осіб, сприяє розвитку системи соціального захисту та адаптації її до європейських стандартів. Одним із таких проектів є програма «Україна – держава, де людина – на першому місці» у якій зазначено декілька ключових програм підтримки громадян, які потерпають від процесу чи наслідків військових дій.

Першою з таких соціальних послуг є послуга з формування життєстійкості, яка покликана бути місцем сили в громаді, куди можна звернутися і отримати якісну консультацію, фаховий скринінг. Друга складова послуги охоплює групи взаємопідтримки у яких кожен зможе отримати навички врегулювання власного психоемоційного стану, поділитися тим, як проживає ті чи інші обставини життя з іншими людьми, які мають подібний травмуючий досвід. Третя складова послуги спрямована на посилення батьківських компетентностей, тобто як важливо розуміти, що дитині потрібно саме в цей час та конкретний період, правильно взаємодіяти на різних етапах зростання, щоб допомагати розвиватися [12].

Внутрішньо-особистісна ексклюзія стосується внутрішнього виключення особистості зі справжнього життя, спілкування, суспільної взаємодії чи навіть власного «Я». Людина немовби сама себе виключає з повноцінного психологічного функціонування, відмовляється від емоцій, планів, сподівань або почуття приналежності до більш широкого загалу. Під час війни така ексклюзія може проявлятися у виникненні почуття провини. До прикладу, у людей, які залишили зону бойових дій або тих, хто не воює, може виникати так званий «синдром вцілілого». Синдром провини вцілілого як стан дискомфорту, пов’язаний із порушенням

моральних і правових норм, які існують у суспільстві не завжди є об'єктивним відображенням ситуації, у якій опинилася людина. За свідченням науковців, досить часто «синдром провини вцілілого» нав'язаний поєднанням страху та захисту від аутоагресії з реакцією найближчого оточення, яке є референтним для даної особистості [13, с. 26]

Окрім цього внутрішньо-особистісна ексклюзія знаходить свій прояв у відсутності сенсу життя унаслідок шоку, втрати близьких, дому, звичного способу життя, утворення психологічної прірви між тим, ким людина була і ким вона себе відчуває тепер. Відчуження від власних емоцій проявляється у формі самозахисту, але з часом призводить до втрати внутрішнього зв'язку із собою.

Міжособистісна ексклюзія під час війни охоплює відчуття ізоляції, відторгнення та відчуження від інших людей у контексті збройного конфлікту. Війна руйнує соціальні зв'язки, розриває сім'ї та громади, що призводить до різних форм міжособистісної ексклюзії. До чинників міжособистісної ексклюзії варто віднести руйнування соціальних структур, прояви якої знаходяться у тому, що війна знищує або серйозно пошкоджує інститути та організації, які підтримують соціальну взаємодію та згуртованість, такі як школи, клуби, релігійні установи. В умовах конфлікту зростає недовіра між людьми, особливо до тих, хто має інший соціальний статус що, своєю чергою, може призводити до уникнення соціальних контактів та особистісної ізоляції. Разом з тим певні групи населення, наприклад, біженці, внутрішньо переміщені особи, ветерани війни або ті, хто постраждав від насильства, можуть стикатися зі стигматизацією та дискримінацією, що призводить до їх соціальної ізоляції.

Контекстуальна ексклюзія під час війни є синтетичним виміром усіх попередніх параметрів й охоплює більш широкі поля соціальної дійсності, що охоплює відчуття відірваності від звичного соціального, культурного та навіть часового контексту, спричинених війною. Контекстуальна ексклюзія підкреслює, що війна не лише руйнує інститути, внутрішній світ та міжособистісні зв'язки, але й фундаментально змінює спосіб, яким людина сприймає своє місце у світі та свій зв'язок із ширшою спільнотою, її історією та культурою. Переміщення, окупація територій руйнують звичне середовище, позбавляючи людину відчуття коренів та зв'язку з конкретним місцем. Також війна унеможливлює дотримання звичних культурних ритуалів, святкувань, що призводить до відчуття втрати зв'язку зі своєю культурною ідентичністю. Контекстуальна ексклюзія порушує темпоральні перспективи повсякденного життя, оскільки травматичні події, постійна невизначеність та зміна обставин призводять до втрати відчуття плину часу та звичного розуміння простору. Війна розриває зв'язок із

минулим та підриває віру у спільне майбутнє, створюючи відчуття ізоляції від колективної історії та перспектив.

Узагальнюючи підкреслимо, що цей рівень ексклюзії проявляється у відчуженні певної соціальної або національної групи від глобального культурного простору внаслідок війни. Широкі групи населення втрачають можливість брати участь у міжнародному культурному, освітньому, науковому чи інформаційному обміні.

Висновки. У сучасних умовах війни доля людини дедалі більше виявляється залежною від суспільних процесів, державних рішень і глобальних викликів. Соціальна ексклюзія, яка проявляється на інституційному, локальному, індивідуально-психологічному й контекстуальному рівнях, є значною загрозою для цілісності суспільства. Війна поглибила існуючі форми соціального відчуження, зруйнувала традиційні інститути взаємодії, змінила уявлення людей про власне місце у світі й викликала кризу ідентичності.

Разом із тим, в українському суспільстві з'являються нові механізми подолання викликів: державна політика соціальної підтримки, розвиток інклюзивних ініціатив, мобілізація громад та індивідуальна стійкість. Програми формування життєстійкості, допомога ВПО, підтримка вразливих груп населення та намагання інтегрувати виключені спільноти свідчать про прагнення України будувати справедливе й стійке суспільство навіть у надзвичайно складних умовах.

Отже, боротьба з соціальною ексклюзією в умовах війни потребує системного, багаторівневого підходу, що поєднує державні зусилля, місцеву активність і підтримку особистісного розвитку громадян, що є запорукою не лише соціальної стабільності, але й збереження людської гідності й цивілізаційної ідентичності українського народу.

Література:

1. UNDP в Україні виступає за інклюзію людей з інвалідністю на заході ООН. URL: https://www.undp.org/uk/ukraine/press-releases/undp-v-ukrayini-vystupaye-za-inklyuziyu-lyudey-z-invalidnistyu-na-zakhodi-oon

2. Бурлай Т.В., Дмитрук Д.А., Кострица В.І., Левін Р.Я. Політика соціальної якості: теорія та міжнародні підходи в контексті завдань повоєнної реконструкції України. *Український соціум,* 2022, № 3 (82). С. 9 – 30.

3. Семигіна Т. Сучасна соціальна робота. Київ: Академія праці, соціальних відносин і туризму. Київ, 2020. 275 с.

4. Оксамитна С., Хмелько В. Соціальна ексклюзія в Україні на початковій стадії реставрації капіталізму. URL: https://www.kiis.com.ua/materials/articles/social%20exclusion_Oksamytna_Khmelko.pdf

5. Українське суспільство в умовах війни. Рік 2023: Колективна монографія / С. Дембіцький, О. Злобіна, Н. Костенко та ін.; за ред. член.-кор. НАН України, д. філос. н. Є. Головахи, д. соц. н. С. Макеєва. Київ: Інститут соціології НАН. України, 2023. 343 с

6. Проблеми розвитку соціологічної теорії: Війна, насильство та суспільні порядки. Матеріали XIX Міжнародної науково-практичної конференції «Проблеми розвитку соціологічної теорії: Війна, насильство та суспільні порядки», 16–17 грудня 2022 року (м. Київ) Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет соціології. Київ : Видавництво «Наукова столиця», 2023. 205 с.

7. Stewart F., Barrón M., Brown G., Hartwell M. Social Exclusion and Conflict: Analysis and Policy Implications. URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a08c4640f0b649740010f0/policypaper.pdf

8. Андрейко І. С. Соціальна ексклюзія як об'єкт соціально-політичних досліджень. *Політикус.* 2020. Вип. 5. С. 23-28.

9. Микитюк І. В. Соціальні аспекти впровадження інклюзивної освіти в умовах воєнного стану. Творення нових соціальних порядків в умовах російсько-української війни: збірник матеріалів XIII Львівського соціологічного форуму (Львів, 5 квітня 2023 р.)/ за ред. д. філос. н., професора, члена-кореспондента НАН України В. П. Мельника. Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка, 2023. С. 223-228.

10. Карп'як М. О. Соціальна ексклюзія в Україні: ознаки та форми прояву в сучасному суспільстві. *Регіональна економіка.* 2020, №2. С. 144-152.

11. Каркач А. В, Семигіна Т. В. Подолання цифрової нерівності як виклик для сучасної соціальної роботи з літніми людьми. Paradigms of the Modern Educational Process: Opportunities and Challenges for Society:Collective Scientific Monograph (1stedition). Dallas, USA: Primedia eLaunch LLC, 2019. С. 87-95.

12. «Україна – держава, де людина – на першому місці». URL: https://msp.gov.ua/press-center/news/%22ukrayina-derzhava-de-lyudyna-na-pershomu-mistsi%22-vystup-ministerky-sotsialnoyi-polityky-ukrayiny-oksany-zholnovych-na-forumi-ukrayina.-rik-2024

13. Бойко-Бузиль Ю. Ю. Синдром провини вцілілого як соціально-психологічний феномен війни. Особистість, Суспільство, Війна. Харків, 2022. С. 25–28.

References:

1. United Nations Development Programme in Ukraine. (n.d.). UNDP in Ukraine advocates for the inclusion of people with disabilities at UN event. Retrieved from https://www.undp.org/uk/ukraine/press-releases/undp-v-ukrayini-vystupaye-za-inklyuziyu-lyudey-z-invalidnistyu-na-zakhodi-oon

2. Burlai, T. V., Dmytruk, D. A., Kostrutsia, V. I., & Levin, R. Ya. (2022). Polityka sotsialnoi yakosti: teoriia ta mizhnarodni pidkhody v konteksti zavdan povoïennoi rekonstruktsii Ukrainy [Social quality policy: theory and international approaches in the context of post-war reconstruction tasks]. Ukrainskyi Sotsium, 3(82), 9–30 [in Ukrainian].

3. Semyhina, T. (2020). Suchasna sotsialna robota [Modern social work]. Kyiv: Akademiia pratsi, sotsialnykh vidnosyn i turyzmu. [in Ukrainian].

4. Oksamytna, S., & Khmelko, V. (n.d.). Sotsialna ekskliuziia v Ukraini na pochatkovii stadii restavratsii kapitalizmu [Social exclusion in Ukraine at the initial stage of capitalist restoration]. Retrieved from https://www.kiis.com.ua/materials/articles/social%20exclusion_Oksamytna_Khmelko.pdf [in Ukrainian].

5. Dembytskyi, S., Zlobina, O., Kostenko, N., et al. (2023). Ukrainske suspilstvo v umovakh viiny. Rik 2023 [Ukrainian society under conditions of war. Year 2023]. In Ye. Holovakha & S. Makeiev (Eds.). Kyiv: Institute of Sociology of NAS of Ukraine. [in Ukrainian].

6. Problemy rozvytku sotsiolohichnoi teorii: Viina, nasylstvo ta suspilni poryadky [Problems of the development of sociological theory: War, violence, and social orders]. (2023). Proceedings of the XIX International Scientific-Practical Conference, December 16–17, 2022, Kyiv: Kyiv National University named after Taras Shevchenko, Faculty of Sociology. Kyiv: Naukova Stolytsia. [in Ukrainian].

7. Stewart, F., Barrón, M., Brown, G., & Hartwell, M. (n.d.). Social Exclusion and Conflict: Analysis and Policy Implications. Retrieved from https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a08c4640f0b649740010f0/policypaper.pdf

8. Andreiko, I. S. (2020). Sotsialna ekskliuziia yak obiekt sotsialno-politychnykh doslidzhen [Social exclusion as an object of socio-political research]. Politykus, 5, 23–28. [in Ukrainian].

9. Mykytiuk, I. V. (2023). Sotsialni aspekty vprovadzhennia inkliuzyvnoi osvity v umovakh voiennoho stanu [Social aspects of inclusive education implementation under martial law conditions]. In V. P. Melnyk (Ed.), Tvorennia novykh sotsialnykh poryadkiv v umovakh rosiisko-ukrainskoi viiny: Proceedings of the XIII Lviv Sociological Forum (Lviv, April 5, 2023) (pp. 223–228). Lviv: Ivan Franko National University of Lviv. [in Ukrainian].

10. Karpiak, M. O. (2020). Sotsialna ekskliuziia v Ukraini: oznaky ta formy proiavu v suchasnomu suspilstvi [Social exclusion in Ukraine: features and forms of manifestation in modern society]. Regional Economy, 2, 144–152. [in Ukrainian].

11. Karkach, A. V., & Semyhina, T. V. (2019). Overcoming digital inequality as a challenge for modern social work with elderly people. In *Paradigms of the Modern Educational Process: Opportunities and Challenges for Society: Collective Scientific Monograph* (1st ed., pp. 87–95). Dallas, USA: Primedia eLaunch LLC.

12. Ministry of Social Policy of Ukraine. (n.d.). «Ukraine – a state where the individual is a priority.» Retrieved from https://msp.gov.ua/press-center/news/%22ukrayina-derzhava-de-lyudyna-na-pershomu-mistsi%22-vystup-ministerky-sotsialnoyi-polityky-ukrayiny-oksany-zholnovych-na-forumi-ukrayina.-rik-2024 [in Ukrainian].

13. Boiko-Buzyl, Yu. Yu. (2022). Syndrom provyny vtsililoho yak sotsialno-psykholohichnyi fenomen viiny [Survivor guilt syndrome as a socio-psychological phenomenon of war]. In *Personality, Society, War* (pp. 25–28). Kharkiv. [in Ukrainian].

Журнал

«Вісник науки та освіти»

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

Випуск № 4(34) 2025

Формат 60х90/8. Папір офсетний.
Гарнітура Times New Roman.
Ум. друк. арк. 8,2.

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.